

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 6(30) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2004

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ3

- Новиков П. Н.** Болонский процесс и проблемы формирования содержания высшего образования 3
- Беликова Л. Ф.** Социологическое изучение ремесленного образования как один из путей возрождения ремесленничества на Урале 17
- Хасанова И. И., Реньш М. А.** Теоретико-методологические основы самоуправления социально-профессиональным воспитанием будущих ремесленников 26

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....36

- Гончаров С. З., Степанов А. В., Степанова Т. М.** Философия рисунка 36
- Долинер Л. И.** Модель адаптивной методической системы для подготовки будущих преподавателей к использованию информационных и коммуникационных технологий 46
- Меренков А. В., Глушкова В. С.** Инновационная концепция «Школа развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих навыков»: содержание и опыт ее реализации 52
- Силайчев П. А.** Детерминация педагогических технологий 61

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....68

- Денисова Р. Р.** Принципы организации дошкольной образовательной деятельности 68
- Ягодин В. В.** Народная физическая культура и дошкольное воспитание 73

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ82

- Кислов А. Г.** Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси 82

ДИСКУССИИ.....90

- Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А.** Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования 90
- Алексеев Н. А.** Размышления о синергетике в педагогике 103
- Сиволопов А. В.** Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия 107

Видт И. Е. О патриотизме и глобализации или «давайте отделим зерна от плевел»	118
Закирова А. Ф. Модернизация воспитательных концепций: логика директивы или логика культуры?	123
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	129
КОНФЕРЕНЦИИ	137
КОНКУРСЫ, ГРАНТЫ	138
АВТОРЫ НОМЕРА	141
СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2004 ГОД	143

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2004

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2004

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1
ББК 4448.1-21

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. Н. Новиков

Ключевые слова: Болонский процесс; содержание профессионального образования; высшее образование; опережающее образование; подготовка кадров; профессиональный стандарт.

Резюме: В статье рассматриваются важные вопросы содержания российского высшего образования, вызванные потребностями инновационного развития общества и связанные с участием России в Болонском процессе. Подчеркивается свойство опережения профессионального образования как его целевая функция.

В настоящее время государство еще четко не сформулировало задачи и принципы подготовки кадров с высшим образованием, обусловленные присоединением России к Болонскому процессу и в то же время учитывающие особенности и традиции отечественной модели высшей школы, поскольку в совместной декларации министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. подчеркивалась необходимость должного уважения к многообразию культур, языков, национальных систем образования [1]. Проглашенный же в нашей стране приоритет двухступенчатой системы подготовки кадров в высшей школе (бакалавр – магистр) не имеет пока всесторонней, научно проработанной содержательной наполняемости.

Новую концепцию подготовки кадров вызвали к жизни потребности инновационного развития. В ее основе – становление и развитие творческой личности, что становится объективно необходимым, так как действие законов природы и общества, результаты этого действия в пространственных, временных, деятельностных координатах в различных сочетаниях и взаимосвязях имеют широкую альтернативность. Именно это обстоятельство требует от выпускника высшей школы использования многовариантной методологии познания и деятельности, особенно если решение направленно на систему, включающую разнородные элементы, несопоставимые и по сущности, и по формальным признакам: социальные, экономические, технические, нравственные, этические и т. п.

Наиболее характерным признаком практически любого вида труда современного работника, имеющего профессиональное образование, является его интеллектуализация. Одновременно, наряду с такими особенностями работников, как творчество, мобильность, динамизм, все более объективно вырисовывается еще одна – растущая социальная ответственность за последствия ошибок и просчетов. Это касается как производственных процессов с учетом потенциальных разрушительных возможностей используемых современных технических средств, так и деятельности, например, государственных служащих, когда принятие ими неверного управленческого решения может привести к серьезным негативным социально-экономическим и иным последствиям.

Неслучайно в современном состоянии экономики развитых стран все меньшую роль играют материально-вещественные средства, которые подвергаются быстрому моральному старению. Наоборот, все большее значение приобретает нематериальное накопление: научные и профессиональные знания, квалификация, общая культура деятельности. При этом следует иметь в виду, что качественные характеристики имеющегося потенциала работников во многом воспроизводятся и в следующих их поколениях. Каждое новое поколение, поднимаясь на более высокий уровень образованности и профессиональной квалификации, несет в себе черты, присущие прежним поколениям, в том числе и в профессиональном аспекте, – динамичные либо консервативные [10]. Именно на развитие первых и должно быть, в частности, направлено профессиональное образование.

В целом задача состоит в развитии нового подхода к формированию всего комплекса профессионализма личности современного работника, в том числе на основе соответствующим образом построенного профессионального образования. В принципе, государство делает заказ части общества (системе образования) на подготовку людей для будущего. Но для этого, по меньшей мере, надо знать, по какому пути развития движется само общество. Если мы стремимся к современному постиндустриальному обществу, то важнейшей предпосылкой его функционирования является, подчеркнем это еще раз, активная мобилизация творческого потенциала людей. Творческий труд, в частности государственного служащего любого уровня, формирует особый духовно-материальный потенциал, гармоничность и эффективность общественных отношений, явлений и процессов.

В современных условиях наиболее совершенной формой профессиональной деятельности, как одним из важнейших результатов высшего образования, является преобразующая, инновационная, прогностическая, гуманистически ориентированная деятельность выпускников вузов. Такая деятельность выявляет одновременно сущностные черты каждой профессии (в самом широком смысле этого слова), способствует проявлению новых профессий, направлений, специальностей и отмиранию старых. Подготовка студентов именно к такой деятельности в аспекте качественных параметров можно считать социальным заказом высшей профессиональной школе. Вузы должны способствовать тако-

му образовательному развитию личности, которое дает ей возможность опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения соответствующим образом пользоваться уже имеющимся образовательным потенциалом.

Указанная постановка вопроса следует как из требований к деятельности современного работника, так и из основных функций самого образования. Ведь одной из важнейших функций профессионального образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние, активному приращению знаний, к развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях производственной среды [9].

Трансляция культуры – это трансляция имеющихся знаний. Но их объем, технологии, методы трансляции должны быть таковыми, чтобы формировать у обучаемого (на основе природных потенциальных способностей) активные способы получения знаний, их прироста, творческой, инновационной реализации. Именно в этом состоит один из сущностных аспектов профессионального образования, который выражает его природу и проявляется через системообразующее свойство опережения. Это свойство получило название «опережающего профессионального образования».

Иными словами, опережающее профессиональное образование – это образование, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания, процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению, и его результата в виде умения активно приращивать знания, формирования инновационного, преобразующего, гуманистически ориентированного интеллекта, реализующегося в носящей такой же характер деятельности человека [10].

Приведенное определение раскрывает профессиональное образование в его триаде: содержание, процесс, результат. При этом содержание образования и процесс передачи знаний должны быть целенаправленно ориентированы на достижение указанного результата. Уровень же его достижения прямым образом свидетельствует о степени, полноте проявления свойства опережения и может являться одним из главных критериев оптимальности построения и реализации содержания, технологий и методик обучения.

Определяя опережение как свойство образования (а не как элемент, компонент, часть структуры и т. д.), мы исходим из следующих позиций.

Свойство – это категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или общность с другими предметами. Свойство – это то, что присуще предметам, что отличает их от других предметов или делает их похожими на другие предметы. Принципиальным является то обстоя-

тельность, что свойства проявляются в процессе взаимодействия предметов, но, подчеркнем, проявляются, а не появляются. На этот счет целесообразно упомянуть замечание К. Маркса: «Свойства данной вещи не возникают из ее отношения к другим вещам, а лишь обнаруживаются в таком отношении» [8, С. 67]. Существенные свойства предмета, их совокупность выражают его качественную определенность [6; 18].

Именно поэтому опережающее профессиональное образование определяется как системообразующее существенное свойство профессионального образования, следующее из природы образования, которая, как известно, сопряжена с целостным объектом, в отличие от сущности, которая сопряжена с ядром объекта; свойство, которое является неременной составляющей образования и проявление которого проходит в общей системе закономерностей, категорий и принципов образования; свойство, причиной (а одновременно и условием) которого является врожденная способность человека к высшей форме мышления – опережающему мышлению; свойство, степень и полнота проявления которого может меняться в зависимости от соотношения, уровня и степени реализации главных составляющих образования (содержания, процесса, результата), а также от условий среды, в которой осуществляется само профессиональное образование.

Преобразующий интеллект, под которым понимается способность, позволяющая индивиду на основе знания фундаментальных закономерностей природы и общества свободно переходить от концептуального осмысления действительности к решению прикладных задач (социальных, управленческих, организационных, технико-экономических, производственно-экономических и т. д.). Преобразующий интеллект отличается высоким уровнем способности к комплексному использованию интуиции (интуитивного знания), логического мышления и количественных оценок с их формальной обработкой, что помогает успешно решать сложные, в том числе слабоструктурированные, проблемы.

Особо подчеркнем, что важнейшей составляющей преобразующего интеллекта является способность к многокритериальному компромиссу в оценке последствий принимаемых решений с ориентацией на человека как на высшую ценность. Это объясняется тем, что уже имеющиеся (не говоря о новых) знания и их материальное воплощение в виде технических устройств и технологий при неосознанном или неграмотном их применении, использовании без взвешенной, всесторонне обоснованной комплексной оценки последствий могут привести к невосполнимым потерям даже для всего человечества. Сказанное можно в той или иной мере отнести к результатам различных видов труда.

Формирование преобразующего интеллекта связано с целостным (в том числе и профессиональным) самоопределением личности, уровнем ее нравственной надежности, культуры и является одним из существенных результатов опережающего профессионального образования. Более того, совокупный преобразующий интеллект социальной группы, коллектива, общества (к тому же «вооруженный» современными информационными технологиями) может

дать возможность максимального использования накопленных человеческих знаний, не только имеющихся в наличии, но именно всех знаний в целом независимо от времени и места их попадания в информационную среду [2].

Поскольку преобразующий интеллект должен реализовываться в активной, деятельностной практике, соотнесем эту задачу с понятием функциональной грамотности либо, наоборот, функциональной неграмотности.

По мнению многих экспертов, в частности экспертов ЮНЕСКО, функциональная неграмотность относится к числу факторов риска современной цивилизации, она способна обернуться и, к сожалению, оборачивается большими потерями и убытками для общества (достаточно вспомнить об одной из величайших катастроф – трагедии Чернобыля). Под функциональной неграмотностью понимают неумение гражданина цивилизованного общества выполнять свои элементарные профессиональные, общественные и жизненные обязанности. Она может проявляться (даже при относительно высоком уровне общего и/или профессионального образования) в каком-либо виде социальной, в том числе профессиональной, деятельности. Как отмечают исследователи этой проблемы, распространение функциональной неграмотности стало следствием чрезвычайно возросшей социальной динамики, причем во всех социальных сферах – от профессиональной до семейной, от политической до региональной. Мир непрерывно и стремительно меняется, знания о мире, получаемые в школе, не только начальной, но и высшей, и не только профессиональные, но и общеобразовательные, подвергаются сомнению или оказываются не соответствующими действительности в гораздо большей степени, чем это было до сих пор [4].

Одной из основных непосредственных причин функциональной неграмотности является репродуктивный, зачастую нетворческий характер профессионального образования, построенного чаще всего как конечное на каждом из его уровней. Это, в свою очередь, порождает репродуктивное, нетворческое, строго алгоритмизированное мышление, недостаточную операбельность знаний и умений, низкий уровень профессиональной культуры и нравственной надежности личности, пассивную стратегию поведения. Стратегия поведения является, в частности, одним из важных требований к работнику со стороны работодателя. Современный работник должен не просто соответствовать нормативным требованиям профессии, но, что самое главное, быть готовым к построению прогнозов успешности и неуспешности результатов деятельности, своеобразному предвидению развития профессиональных событий при том или ином стечении обстоятельств; построению иерархии целей профессиональной деятельности в соответствии с объективно складывающейся профессиональной ситуацией; выделению главного и второстепенного, расстановке смыслов и значений так же, как это видится работодателю; распределению в ряде случаев своих усилий не так, как это кажется нужным с точки зрения нормативных требований, а так, как этого требуют реально складывающиеся обстоятельства. Это существенно повышает конкурентоспособность выпускника высшей школы, т. е. степень востребованности его как профессионала на

рынке труда, в организации, на предприятии, фирме в силу имеющихся у него преимуществ перед другими кандидатами [5].

В целом функциональная неграмотность в значительной степени является показателем низкой результативности системы высшего профессионального образования, в том числе и в части возможности динамической адаптации личности.

Не менее важной является проблема формирования гуманистически ориентированного мышления, интеллекта. Понятие гуманизации применительно к образованию достаточно широко исследовано, а в последнее время даже не столь актуально, поскольку перекрывается понятием социализации.

Процесс образования рассматривается в виде усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Но при этом следует учитывать понимание социализации человека с позиции социологической науки. Под социализацией понимается процесс вхождения индивида в социум, что порождает изменения в социальной структуре общества и в структуре личности. Последнее обстоятельство обусловлено фактом социальной активности человека, а следовательно, его способностью при взаимодействии со средой не просто усваивать ее требования, но и изменять эту среду, влиять на нее [19].

Таким образом, можно сделать вывод, что социализация человека – это нечто иное, чем только итог усвоения культурного наследия. А передачей культурного наследия отнюдь не исчерпывается весь процесс превращения человека из состояния биологического вида *Homo* в состояние *Homo sapiens*.

Речь идет о том, что одной из специфических природных особенностей человека является его потенциальная активность в приобретении знаний, характеризующаяся к тому же способностью перерасти в инновационный, преобразующий интеллект, являющийся одним из системообразующих признаков феномена человека. Обучаемый должен получать знания, но не сухие и бесстрастные, а оговоренные гуманистической «константой», гуманистически ориентированным мышлением, уметь использовать эти знания в таком же режиме. Ведь обучение представляет собой «перевод» общественных знаний в индивидуальные, однако далеко не все сообщаемые человеку знания отождествляются с гуманизацией, направлены на формирование гуманистически ориентированного интеллекта.

Достаточно вспомнить, как в фашистской Германии через соответствующие знания у сравнительно большого числа людей было выработано убеждение, что возможность и даже право человека на существование зависят от размера и формы его черепа, свидетельствующих о принадлежности к «высшей расе». Другой, но уже противоположный пример. Общие принципы служебного поведения государственных служащих, утвержденные Указом Президента РФ от 12 августа 2002 года № 885, призывают, в частности, государственного служащего проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межкон-

фессиональному согласию. Реализовать этот принцип можно при базовой подготовке кадров для государственной службы через получение соответствующих знаний, которые должны стать убеждением работника, проявляющимся в его служебном поведении.

С этих позиций образование можно трактовать как процесс гуманизации, превращения человека в самого себя и как индивидуума, и как элемента социума.

Кратко остановимся далее на проблеме оптимизации формирования объема и содержания знаний. Известно, что для выживания любой живой системе необходимо постоянное получение и усвоение внешнего воздействия (информации) в избыточных объемах, превышающих требования поддержания базовых условий ее функционирования. Величина и структура как базового объема, так и необходимого избытка информации формируются в процессе эволюции живых организмов методом проб и ошибок. Для человека процесс отбора необходимой информации, ее объема и структуры становится управляемым и должен происходить все более осознанно. При этом надо учитывать, что сейчас наступил предел насыщения информационной базы человека. И речь идет уже не о все больших объемах информации, а о выделении некой наиболее существенной ее части, которая и должна лежать в основе знаний, получаемых человеком в процессе обучения. Подобный объем знаний определяется как достаточный минимум знаний, представляющий собой одну из категорий образования. Данная категория является первым, исходным (необходимым) условием активизации проявления опережающего профессионального образования. Второе неперенное (достаточное) условие заключается в соответствующем образом построенном процессе передачи знаний.

Естественно, что достаточный минимум знаний должен рассматриваться применительно к конкретным уровням, видам и формам профессионального образования, где он обладает определенной спецификой. Мы не считаем достаточный минимум синонимом государственного образовательного стандарта – это лишь ориентир построения стандарта в части обязательного минимума содержания соответствующей образовательной программы [12].

Сразу возникают вопросы о согласовании категории образования «достаточный минимум знаний», носящей скорее методологический характер, с конкретно необходимым объемом знаний, получаемых обучаемым и определяемых государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО); о соотношении структуры и содержания достаточного минимума знаний, представленного в виде устойчивого ядра и его подвижной оболочки, со структурой и содержанием профессиональной образовательной программы.

При этом необходимо иметь в виду, что объем знаний, определяемых как достаточный, отражает во многом востребованность личностью знаний с учетом индивидуальных интересов, в том числе и профессиональных. Но требования к объему знаний в их формализованном, определенном образовательной

программой и нормативно установленном образовательным стандартом виде в большей мере отражают интересы общественного порядка и устанавливаются государством.

В свете этого возникает сложная задача нахождения путей сближения образовательных интересов и потребностей личности, общества и государства. Можно условно сказать, что объемы необходимых знаний студентов должны во многом являться результатом действий государства в отношении формирования содержания высшего профессионального образования, его стандартов. В свою очередь, направления этих действий государства должны постоянно регулироваться на основе тенденций развития личностных потребностей.

Необходим детальный анализ содержания образования подготавливаемых в российских вузах специалистов, бакалавров и магистров как трех ступеней высшего профессионального образования. Мы ограничимся отдельными аспектами проблемы подготовки бакалавров, наиболее, на наш взгляд, актуальными в данный момент в связи с подписанием страной Болонской декларации.

Рассмотрение действующих стандартов подготовки бакалавров (введены в 1994 г.) дает основание говорить о ситуации, которая не позволяет в полной мере реализовать возможности опережающего профессионального образования, определить с единых методологических позиций ядро знаний и его оболочку, базовый тезаурус, необходимый для сближения, гармонизации образовательных интересов, потребностей и возможностей личности, общества и государства, работодателя.

ГОС ВПО должен быть, по сути, многосторонним договором (общественным согласием) в рамках социального партнерства. Целесообразно расширить круг специалистов, привлекаемых для разработки образовательных стандартов этого уровня, включив в него представителей органов по труду, занятости, социальной защиты, отраслевых министерств и ведомств, ведущих работодателей, профсоюзов, академической и отраслевой науки. Несмотря на то что в положении об учебно-методических объединениях вузов, которые фактически формируют содержание высшего образования, предусматривается участие в их деятельности работодателей, других партнеров, на практике это, как правило, не реализуется. А ведь высшее образование и ГОС ВПО (в том числе и подготовка по двухступенчатой системе «бакалавр – магистр») – слишком общегосударственные, общенациональные институты, чтобы замкнуть обсуждение путей их развития в рамках только части российского общества (пусть даже элитной).

К чему приводит нестыковка в деятельности различных организаций, ведомств, отраслей, видно на примере использования выпускников вузов, которым присвоена квалификация бакалавра. Российские работодатели зачастую не знают их профессиональные возможности, на какие рабочие места их можно принимать. Нередки случаи отождествления бакалавров с выпускниками колледжей, имеющими среднее профессиональное образование повышенного уровня, хотя содержание образования у них существенно различается. Ми-

нистерство труда и социального развития Российской Федерации вынуждено было издать специальное постановление от 20 февраля 2002 г. № 14 «О внесении дополнения в приложение № 2 к Постановлению Министерства труда Российской Федерации от 6 июня 1996 г. № 32 «Об утверждении разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик (требований) по общеотраслевым должностям служащих». В этом документе работодателям еще раз разъяснено, что бакалавр – это ступень высшего профессионального образования и специалист с дипломом бакалавра может быть принят на работу на общеотраслевую должность служащего, тарифно-квалификационной характеристикой которой предусмотрено наличие высшего образования.

В то же время даже обобщенные требования к профессиональной деятельности бакалавров (стандарты профессиональной деятельности или, как их называют, профессиональные стандарты) органами по труду и занятости, как представителями государственной власти в этой сфере, одновременно в известной степени выражающими мнение интегрированного работодателя, пока еще не разработаны.

Отсюда и различные подходы со стороны работодателя (равно как и со стороны системы образования) к формированию содержания подготовки бакалавра и, соответственно, к его дальнейшей профессиональной деятельности, на которую, собственно, и должны быть ориентированы профессиональные компоненты ГОС ВПО и профессиональных образовательных программ.

По этому поводу в рамках достаточно разрозненных дискуссий в настоящее время имеют место как минимум два подхода, инициаторами которых являются прежде всего специалисты системы образования.

Первый подход ориентирован на продолжение линии подготовки бакалавров по направлению с учетом модернизации ГОС ВПО, введенных в 1994 г. и предназначенных преимущественно для университетского образования.

Анализ федеральных компонентов этих стандартов, в частности государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовленности бакалавров, показал следующее. В общих требованиях к образованности бакалавра имелось шесть основных позиций, повторяющихся в тексте государственного стандарта по различным (социально-гуманитарным, естественно-научным и т. д.) направлениям подготовки. Они сводились к психолого-педагогическим, а точнее, к социально-педагогическим критериям воспитания личности как индивидуума: «знаком», «имеет представление», «понимает возможности», «знает», «умеет», «владеет»; «способен», «готов». Эти общеличностные показатели образованности бакалавра отражались в более конкретной деятельности, затрагивающей такие основные аспекты, как область гуманитарных и социально-экономических наук; социально значимые процессы; правовые нормы и взаимоотношения; экологические проблемы и окружающая среда; познание природы; задачи, имеющие естественно-научное содержание; иноязычная среда; общие законы мышления; информационные технологии; системный анализ и построение моделей описания и прогнозирования различных явлений; педа-

гогическая деятельность; междисциплинарные проблемы профессиональной деятельности.

Далее в стандартах раскрывались требования к знаниям и умениям бакалавра по следующим циклам дисциплин: общих гуманитарных и социально-экономических; общих математических и естественно-научных; общепрофессиональных; специальных (подчеркнем, что удельный вес последних сравнительно невысок).

Представляется, что позиции опережающего профессионального образования даже в этой модели подготовки бакалавров были выражены в требованиях федерального компонента стандартов недостаточно. Практически ничего не говорилось о формировании способности к многокритериальному компромиссу в оценке последствий принимаемых решений, ответственности за эти последствия. В явном виде не ставилась задача формирования преобразующего интеллекта, являющегося одной из главных целей и одновременно результатом опережающего профессионального образования и соответствующего требованиям работодателя к современному работнику с высшим образованием.

Анализ введенного обязательного минимума содержания основных профессиональных образовательных программ по соответствующим направлениям подготовки бакалавров показал, что и продекларированные требования, связанные в известной мере с опережающим образованием (прогнозирование различных явлений, владение культурой мышления, способности научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, умение приобретать информационные образовательные технологии и т. д.), формировались и реализовывались в нем с различной степенью полноты.

Более того, изучение профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров ряда различных вузов страны, в том числе и ведущих, показало, что практически ни в одном из них действующий ГОС ВПО не соблюдался, причем «разброс» был от незначительного до весьма существенного. (Заметим, что реализация стандарта и прежде всего его федерального компонента адекватна требованиям синхронного плавания: или все делают заданные движения одновременно, или номер идет насмарку.)

В любом случае эта модель, видимо, в какой-то мере соответствует тенденциям Болонского процесса, хотя, еще раз подчеркнем, при достаточно пассивном в целом поведении работодателя в части использования подготовленных бакалавров и определения профессиональных требований к ним как к работникам.

Второй подход базируется на необходимости ввести подготовку бакалавров по специальности. Дело в том, что попытка механического переноса принципов подготовки бакалавра по направлению на специальности технического профиля не удалась. Сторонники этого подхода, считая пятилетнюю «моносистему» подготовки специалиста в целом тупиковой, предлагают резко уменьшить объем и содержание общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественно-научных циклов дисциплин при суще-

ственном увеличении цикла специальных дисциплин в рамках четырехлетнего срока обучения бакалавров. Иначе говоря, предлагается подготовка специалиста (в нашем традиционном понимании этого слова) за 4 года вместо 5–5,5 лет.

Речь идет о сокращении фундаментальной части образования (ядра знаний) и увеличении практико-ориентированной оболочки этого ядра, что не позволяет говорить об активизации проявления свойства опережения и может привести к уменьшению развивающих возможностей образования. Заметим, что и в этом случае работодатель ведет себя крайне пассивно, поэтому пока не приходится говорить о полномасштабном социальном партнерстве, достижении консенсуса в этой области.

Справедливости ради надо отметить, что имеются серьезные попытки выйти на системное решение этой проблемы. В качестве положительного примера можно привести Договор о сотрудничестве между Министерством образования Российской Федерации и Министерством труда и социального развития Российской Федерации на 2000–05 гг. (приказ Минтруда России от 08.06.2000 № 153 «О реализации решения коллегии от 28 марта 2000 года»), ход реализации которого был в ноябре 2003 г. рассмотрен на совместной коллегии этих министерств. В договоре, в частности, определено, что министерства совместно осуществляют формирование и согласование государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.

Здесь уместно пояснить такое понятие, как «профессиональный стандарт», поскольку этот участок методологического поля еще недостаточно исследован.

Профессиональные стандарты можно определить как концентрированное выражение востребованного рынком труда комплекса оплачиваемых, имеющих устойчивый и развивающийся спрос работ (услуг), определяющих требуемый уровень квалификации работника, функциональные обязанности, полномочия и ответственность. Достаточно близкая по смыслу формулировка этого понятия дается в системе международных профессиональных стандартов ISO и EN как системы установления уровня квалификации персонала на соответствие принятым нормам для соответствующего сектора [9].

Имеет место и несколько другой подход к этому понятию. Под профессиональным стандартом понимается набор знаний и умений, соответствующих тому, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую человек осуществляет в рамках конкретной профессии. Это точное описание того, что ожидается от человека, работающего в каком-либо профессиональном секторе [14].

В целом профессиональный стандарт отражает интересы не только работодателя, но и работника. Стандарт фиксирует виды ответственности, функции, компетентность, требуемые квалификационные способности, навыки и умения. Важно подчеркнуть, что сущность профессионального стандарта заключается в том, что его содержание не привносится извне и не возникает

в результате обсуждения, поскольку оно заложено в самой профессиональной деятельности. На базе профессионального стандарта должен, как отмечалось выше, формироваться прежде всего профессиональный компонент государственного образовательного стандарта подготовки бакалавра.

Проблема заключается также в разработке методологии и механизма взаимосвязи, гармонизации профессиональных стандартов с ГОС ВПО, методики перевода функций, профессиональных умений работника в соответствующие знания, обязательный минимум содержания этих знаний, дидактические единицы, с последующей группировкой их в различные дисциплины учебного плана, являющегося дидактической моделью бакалавра. Оптимально решить эту проблему можно только в рамках согласованных действий, социального партнерства, но уже при объективно главенствующей роли системы образования, владеющей «дидактическим ключом» этого перевода. Очевидно, что это нужно делать поэтапно, плавно, имея в виду, что система образования является по своей сути эволюционной.

Хотелось бы остановиться еще на одном моменте, связанном с двумя вышеуказанными подходами к подготовке бакалавров. Речь идет о подготовке кадров с высшим образованием так называемого «широкого профиля». В различных словарях термин «профиль» трактуется неоднозначно, а вернее, диаметрально противоположно. В одном случае профиль – это совокупность основных, типичных черт, характеризующих профессию, специальность [3; 5; 16], в другом – совокупность специфических черт, характеризующих их [13; 17]. Как видно, первая трактовка соотносится с подготовкой бакалавра по направлению, вторая – с бакалавром по специальности. Отсюда следует неясность сути самого термина «широкий профиль», а также термина «профильное обучение» в общеобразовательной школе, без понимания содержания обучения в которой невозможно говорить о подготовке бакалавров на основе Болонского процесса. (Здесь имеет место тот самый случай, когда об одном и том же мы думаем по-разному, а о разном – одинаково. А это может привести в итоге к смысловой и дидактической несогласованности.)

Сказанное еще раз свидетельствует о необходимости комплексного подхода к этой проблеме (поскольку она затрагивает общеобразовательную и профессиональную школу, сферы труда, занятости, социальной защиты) с учетом результативности проявления опережающего образования. Мировая и отечественная практика показывает, что ни одна отдельная принятая мера в области образования не решала проблемы в целом.

В заключение приведем некоторые выводы по изложенному вопросу.

1. В настоящее время возрастает востребованность работников с высшим образованием, обладающих активным, преобразующим, гуманистически ориентированным интеллектом и способностями к его деятельностной реализации, понимающих объективность наличия многовариантных решений и важность прогностической оценки возможных последствий их выбора. Это

вызывает необходимость такого высшего профессионального образования, которое способствует развитию у будущего работника соответствующих качеств, имеет направленность не только на настоящее время, но и в будущее, является средством комфортного и безопасного существования человека в меняющемся мире.

2. Целевая функция профессионального образования – его опережающая направленность – не имела бы объективного характера и поэтому не могла бы имманентно реализовываться, если бы само образование не обладало системообразующим существенным свойством опережения, которое определено как «опережающее профессиональное образование».

3. Опережающее профессиональное образование эффективно проявляется при условии оптимального сочетания каждой из основных, определенным образом построенных, составляющих образования:

- содержания – путем формирования достаточного минимума знаний, представленного устойчивым их ядром и подвижной оболочкой (раскрытых в профессиональных образовательных программах), что является первым основным условием активизации проявления опережающего профессионального образования;

- образовательного процесса – путем выбора технологий, методов и форм обучения, направленных прежде всего на развитие умения самостоятельно добывать и непрерывно приращивать знания, что является вторым основным условием активизации проявления рассматриваемого свойства;

- результата – прежде всего в виде умения пользоваться знаниями в инновационном, гуманистически ориентированном режиме, а также в виде прогностического способа моделирования деятельности, социальной и профессиональной адаптивности работника.

При этом нельзя резко разграничивать и противопоставлять содержание и процесс, так как образование в целом всегда подразумевает процессуальность.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования может выполнить роль стандарта опережающего развития (а не только функционирования) в той мере, в какой его последующие модификации, поколения станут ориентироваться на реализацию всей совокупности признаков опережающего профессионального образования, равно как и плавно, в нарастающей мере включать в ресурс развития отечественной высшей школы международные тенденции и направления развития высшего образования в аспекте Болонского процесса.

*Статья представлена к публикации
действительным членом РАО
Е. В. Ткаченко*

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. Занятость, безработица, служба занятости: Толковый словарь терминов и понятий. – М., 1996.
3. Иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия»: Изд. дом «Экономическая газета», 1995.
4. Ильин Г. А. Проблема от века к веку: функциональная неграмотность // Университетская книга. – 2000. – № 2.
5. Исмаилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. – Екатеринбург, 1999.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь. – М., 1971.
7. Корчагин Е. А. Опережающее обучение и профессиональная подготовка специалиста: точки соприкосновения // Казанский педагогический журнал. – 2003. – № 1.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – М., 1960 – Т. 23.
9. Новиков П. Н. Профессиональное образование и профессиональная подготовка как факторы опережающего развития человеческих ресурсов / Человеческие ресурсы: концепция развития. – М.: РГАТиЗ, 1998.
10. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование. – М.: РГАТиЗ, 2000.
11. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. – М., 1996.
12. Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее образование и опережающий стандарт: философско-образовательный ракурс // Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: Монография / Под общ. ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
13. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987.
14. Олейникова О. Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001.
15. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1979.
16. Словарь иностранных слов в русском языке. – М.: ЮНВЕС, 1996.
17. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Русский язык, 2002.
18. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
19. Харчева В. Основы социологии. – М., 1997.

УДК 377.35 (470.54)
ББК С561.23+ Ч 44.8/9 (235.55)

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ВОЗРОЖДЕНИЯ РЕМЕСЛЕННОСТВА НА УРАЛЕ

Л. Ф. Беликова

Ключевые слова: ремесленничество; ремесленник; диагностическое, проективное и прогностическое социологические исследования; спрос и предложение ремесленных услуг; ремесленное профессиональное образование.

Резюме: В статье рассматриваются вопросы социологического изучения проблемы и предпосылок возрождения ремесленничества в новых российских условиях с учетом необходимости разработки принципиально новых подходов к этому феномену; вопросы профессионального образования ремесленников как нового направления профессионального образования, а также пути возрождения ремесла как вида деятельности и ремесленников как социально-профессиональной группы. Рассматриваемая автором модель комплексного социологического исследования предполагает социологический срез состояния ремесленничества в Свердловской области, его структуры и статуса; выявление основных барьеров на пути полномасштабного возрождения ремесленничества; определение потребностей региона в развитии ремесла, с одной стороны, и возможностей малого бизнеса и образовательных учреждений начального и среднего профобразования по удовлетворению этих потребностей, с другой стороны.

В условиях становления рыночной экономики в России актуализируются комплексные исследования ремесленничества. Хотя развитие идей и практики ремесленничества в последнее десятилетие не новое для России явление, в современных условиях требуются принципиально иные подходы к пониманию этого феномена.

Проблема возрождения ремесленничества в России – тема актуальная для многих отраслей общественности. Интерес к этой теме активно проявляют, в первую очередь, экономисты, психологи, педагоги, отчасти, историки, социологические же исследования практически отсутствуют.

Актуализация данной проблематики в контексте *всестороннего социологического анализа* связана с формированием нового предметного поля исследований в рамках *региональной социологии и социологии профессий*.

Одним из направлений таких исследований может быть сравнительный анализ условий двух *путей возрождения ремесленничества: стихийно действующих, теневых, механизмов регулирования спроса и предложения на рынке ремесленных услуг и связанного с этим процесса формирования социально-профессиональной группы ремесленников в среднем слое населения, с одной стороны, и институционализированного канала подготовки ремесленников через систему профессионального образования, с другой стороны.* Как по-

казывает реальная практика возрождения ремесленничества, эти два процесса взаимосвязаны, поэтому могут выступить комплексным предметом социологического анализа.

Для Свердловской области, одного из крупнейших Российских регионов, актуальность поставленной проблемы определяется необходимостью активизации развития ремесленничества как одного из условий скорейшего завершения рыночной трансформации региональной экономики, подготовки профессиональных кадров, развития производительных сил; как дополнительного фактора подъема экономики и стабилизации общественной жизни в силу его важных социально-экономических функций. Как свидетельствует опыт не только промышленно развитых стран, но и самой России, ремесленничество, как форма социальной организации производства, представляет собой сложное и крайне важное для политической и социальной стабильности явление; его развитие способствует созданию новых рабочих мест, расширению среднего класса – основы стабильного демократического государства. При этом в Свердловской области имеются все социально-экономические предпосылки для возрождения ремесленничества. Фактически здесь, как и во многих других регионах России, происходит возрождение ремесел, народных промыслов как традиционных, так и сравнительно новых. Спрос на такие профессии индивидуального, чаще всего ручного труда (например, плотник, каменщик, столяр, ювелир, гончар, печник и другие), в последнее десятилетие резко возрос, однако формальный социальный статус ремесленников все еще не утвердился.

Процесс признания ремесленничества в России идет очень медленно, несмотря на понимание его необходимости и важности для становления и развития рыночной экономики, несмотря на создание в отдельных регионах структур по развитию ремесленничества и разработанную законодательную базу. Ремесленничество на сегодняшний день можно охарактеризовать как стихийно развивающийся, официально слабо оформленный сектор малого предпринимательства и экономики области.

Сложившаяся ситуация в отношении к ремесленничеству подчеркивает актуальность теоретико-методологических и прикладных исследований *предпосылок и социальных проблем возрождения ремесла как профессиональной деятельности и ремесленничества как социального института* в современных российских условиях с позиций комплексного социологического подхода.

Комплексный подход к подобному исследованию предполагает реализацию следующих видов анализа: *экономико-социологического* (выявление спроса на ремесленные услуги на региональном рынке труда посредством проведения маркетинговых исследований); *институционального* (анализ состояния ремесла как социального института в современном российском обществе, институциональных условий его возрождения); *деятельностного* (выявление актуальных характеристик ремесла как вида профессиональной деятельности, специфики деятельности современного ремесленника в Уральском регионе); *социоструктурного* (определение места социально-профессионального слоя ремесленников в стано-

вящейся региональной системе социальной стратификации); *социокультурного* (выявление ценностных оснований и культурных предпосылок возрождения ремесла в российских регионах, культурный смысл занятий ремеслом).

В таком исследовательском проекте могут быть использованы следующие *основные методы*: историографический; анализ документов и статистических данных; опросные методики (интервью и анкетирование субъектов ремесленной деятельности); метод экспертных оценок; методы диагностики и прогнозирования регионального рынка профессий; методы маркетинговых исследований; биографический метод.

Социологический срез состояния ремесленничества, его структуры, состава, положения и отношений ремесленников как *социально-профессиональной группы* в социальной структуре населения Свердловской области предполагает анализ расположения социально-профессиональной группы ремесленников на иерархической шкале социальных статусов: выявление профессионально-экономического потенциала ремесленников (масштабов собственности, доходов и уровня жизни); определение политического потенциала ремесленников как социально-профессиональной группы, выражающегося в объеме властных и управленческих функций; изучение социокультурного потенциала ремесленников, уровня образования, квалификации, профессионализма, особенностей образа и качества жизни; определение социального престижа ремесленников, как концентрированного отражения политического, экономического и социокультурного потенциалов.

Для возрождения ремесленничества как вида профессиональной деятельности и ремесленников как социально-профессиональной групп необходим целый *ряд условий*: финансовых, материальных, научно-методических, нормативно-правовых, организационных, кадровых, мотивационных, социокультурных. Среди них особо следует указать на такие, как наличие сильной *исторической традиции*; актуализированная *потребность общества* в данном виде деятельности; *институциональные условия* (соответствующее законодательство, социально-экономическая инфраструктура, регулирование со стороны государства); *поддержка властей*, преимущественно местного или регионального уровня [1, С. 26].

С целью анализа реальных условий формирования ремесленничества весной 2004 г. в Екатеринбурге под руководством автора было проведено социологическое исследование*. Результаты его позволили подтвердить отсут-

* Методом диагностического полужформализованного интервью осуществлен опрос экспертов – нескольких руководителей государственных управленческих структур сферы малого и среднего бизнеса; руководителей ряда малых предприятий, ассоциаций товаропроизводителей, которые по профилю могут быть отнесены к ремесленным («УралСервисСоюза», Ассоциации хлебопроизводителей, Ассоциации барменов, Муниципального центра народного творчества и художественных ремесел «Гамаюн» и др.); также проведен контент-анализ интернет-страниц, посвященных ремесленничеству; анкетный опрос 164-х учащихся Екатеринбургского профессионального лицея ремесленников-предпринимателей.

ствие многих из необходимых условий возрождения ремесла как вида профессиональной деятельности и ремесленников как социально-профессиональной группы, а также объективировать существующие проблемы. К наиболее значимым проблемам ремесленничества можно отнести следующие.

- Проблемы *полулегального существования индивидуальных предпринимателей* и других хозяйствующих субъектов, которых можно отнести к категории ремесленников, в связи с неустойчивым спросом на продукцию ремесленничества и высоким уровнем налогообложения для мелких производителей (что является одним из основных факторов ухода предпринимателей в теневой сектор экономики), а также в связи с необоснованными административными барьерами, в первую очередь со стороны контролирующих (надзорных) органов, сдерживающих развитие предпринимательства.

- *Слабые инвестиционные возможности ремесленников* из-за небольших личных накоплений для открытия и развития собственного дела и нежелания банков и других финансовых структур предоставлять кредиты таким мелким хозяйствующим объектам, как ремесленники.

- Недостаточный уровень *профессиональной подготовки кадров и организаторов* предпринимательской деятельности; отсутствие у ремесленников *достаточных экономических, юридических и прочих знаний* для правильной постановки дела и возможностей нанять для этого квалифицированных специалистов. Попытки совмещения менеджерских и производственных функций, как показывает подобная практика, чреваты потерей прибыли.

- Отсутствие *специальной методической, нормативно-правовой базы* и специальной *инфраструктуры* содействия ремесленному делу. Так, до сих пор отсутствует федеральный закон о ремесленничестве; на федеральном уровне ремесленные профессии не выделены в специальный перечень, как это сделано во многих зарубежных странах; нет четких критериев отнесения тех или иных видов деятельности к ремесленной; отсутствует статистическое государственное наблюдение за развитием этого вида деятельности. Как следствие, в Екатеринбурге, например, официально не зарегистрированы предприятия, занимающиеся собственно ремесленной деятельностью. Хотя следует признать, имеющиеся два проекта Федерального закона о ремесленной деятельности в России длительное время обсуждаются в профильных комитетах Государственной Думы; на региональном уровне принята, но пока малозаметно реализуется «Концепция возрождения и развития ремесел и народных промыслов в Свердловской области в 2000–2005 гг.».

- *Разобщенность ремесленничества*, вытекающая из индивидуального труда, и отсутствие объединений ремесленников или ассоциаций, защищающих их права и интересы, которые по определению могли бы попасть в разряд ремесленных. Реально существующие объединения сами себя ремесленными не считают, относятся скорее к народным художественным промыслам и существуют при Уральском центре народных промыслов и ремесел и Екатеринбургском муниципальном центре художественных промыслов «Центре Гамаюн»,

которые оказывают поддержку предпринимателям и содействуют сохранению промыслов и ремесел.

● В обществе пока не преодолены существующие *стереотипы непристизности статуса ремесленника*, восприятия ремесленников как непрофессионалов. Хотя определенные изменения в общественном сознании происходят. Так, проведенный контент-анализ интернет-страниц*, найденных в результате поиска по ключевым словам «ремесленник», «ремесленное дело», «ремесленничество», показал, что эти понятия не архаичны и широко используются в общественной жизни. Причем на большинстве страниц термин «ремесленник» чаще всего употребляется в прямом значении, не как синоним работника низкой квалификации; негативный же смысл чаще связан с творческим аспектом данной профессии (со стереотипным противопоставлением «ремесленников» «настоящим художникам»).

Новое понимание ремесленничества потребует пересмотра некоторых положений федерального и регионального законодательства в плане освобождения субъектов ремесленничества от налогообложения, сокращения прочих отраслевых барьеров; создания специальной социально-экономической инфраструктуры; официальной поддержки на государственном, преимущественной местном или региональном уровне. В социокультурном плане необходимо сделать статус ремесленника престижным, сформировать в общественном сознании образ ремесленника как высококлассного работника, мастера.

Однако в рамках перспективы развития предпринимательства в мелко-товарном секторе российской экономики, особенно малых и средних предприятий ремесленного типа, актуализируются не только вопросы формирования всей инфраструктуры ремесленного сектора экономики, выявления места ремесленников как социально-профессиональной группы в социальной структуре, но и вопросы создания условий *возрождения ремесленников через систему профессионального образования*, создания в рамках этой системы нового направления, включающего в себя как вопросы подготовки ремесленников, так и вопросы социальной адаптивности выпускников. Актуальными в этой связи становятся и проблемы взаимосвязанного прогнозирования регионального рынка образовательных услуг и рынка труда ремесленников и многие другие.

Причем ремесленное образование выступает как фактор становления и развития среднего и малого предпринимательства, как условие удовле-

* Было проанализировано более 66 тыс. интернет-страниц. Основной массив найденных документов (75%) относится к разного рода публикациям. Из них 10% документов относится к научным публикациям, 5% являются нормативными документами; 3% относится к специальным сайтам ремесленничества; 3% занимают форумы; и лишь 1% – документы учебных заведений, предлагающих обучение по специальности ремесленник.

ния потребностей рынка труда в подготовке специалистов, способных владеть современными технологиями производства товаров и услуг, организовать собственное дело и управлять им.

Разворачивающаяся в отдельных регионах России практика подготовки ремесленных кадров в системе начального и среднего профессионального образования и их социально-профессиональной реализации подтверждает насущную необходимость теоретического и практического разрешения этих вопросов. Одним из подобных экспериментов является германо-российский проект, направленный на поиск психолого-педагогических основ подготовки ремесленников – предпринимателей в системе начального и среднего профессионального образования. Эксперимент проводится с 1998 г. на базе Екатеринбургского профессионального лицея ремесленников-предпринимателей, ставшего с 2002 г. *базовой федеральной площадкой* для распространения опыта профессионального образования ремесленников строительного профиля.

Социологический подход к становлению и развитию профессионального образования ремесленников и их профессионализации в современных условиях предполагает систему комплексных социологических исследований в мониторинговом режиме, включающих не только анализ, но и социологическую диагностику, а также взаимосвязанное прогностическое моделирование развития и решения этих проблем на социетальном, региональном уровнях, на уровне образовательного учреждения.

Причем наряду с традиционными подходами социологии образования, социологии профессии, социологии управления при исследовании профессионального образования ремесленников необходимо учитывать новые идеи, формирующиеся на стыках различных отраслей знания (например, идеи ноосферной экономики, универсумной (энергоинформационной) парадигмы социологического знания и др.). Так, исследуя явление с позиций «ноосферной экономики», предполагает введение в исследовательский контекст и осознание смысла и места трех ключевых понятий: *успех, компетенция и текст* [3].

В рамках такого подхода актуализируются задачи системы профессионального образования ремесленников, связанные с подготовкой профессионально-мобильных специалистов, легко адаптирующихся в современных социально-экономических условиях, способных самостоятельно и ответственно анализировать свою деятельность, планировать ход действий и осуществлять работу на высоком технологическом, эстетическом и экономическом уровнях, на предметном воплощенном индивидуальном творчестве и традициях.

Важное значение для понимания современных проблем профессионализации ремесленников имеет *универсумная (энергоинформационная) парадигма* социологического знания, которая, рассматривает систему «природа – общество – человек» как сверхсложную систему, а человечество как природно-космический феномен, имеющий прямые и обратные энергоинформационные связи с множеством других элементов Вселенной; феномен, эволюция которого

происходит по общекосмическим законам, с цикличностью и дискретностью. Человек и социум предстают в единстве земных и космических связей как закономерный (и отнюдь не конечный) этап эволюции материального мира [2; 4]. С точки зрения универсальной социологии существенный критерий *выделения социальных групп* в социальной структуре – уровень сложности информационно-энергетических структур личности, степень ее духовного развития, что позволяет анализировать положение и перемещения индивида в социальном пространстве с точки зрения *его энергетического потенциала*. Такое понимание сложной системы антропокосмических и социокосмических связей и взаимодействий дает возможность обосновать неразрывность человеческой деятельности и природных сил; позволяет прогнозировать направления развития различных социумов (в том числе ремесленников как социально-профессиональной группы); ориентирует исследователей на поиск источников социализации, профессионализации на информационном уровне.

Социологический анализ становления и развития профессионального ремесленного образования *на уровне образовательного учреждения*, на наш взгляд, предполагает систему комплексных социологических исследований в мониторинговом режиме, где одним из важных направлений должно быть *изучение потребностей* молодежи (а также взрослого населения) в профессиональном ремесленном образовании.

В условиях актуализации формирования системы профессионального образования ремесленников системное социологическое отслеживание потребностей молодежи в данном виде образования имеет не только прикладную, но и научную ценность. Поскольку потребность в профессиональном образовании выступает источником и средством трудовой и профессиональной социализации личности, постольку она составляет сердцевину развития профессионального образования. С другой стороны, профессиональное обучение должно осуществляться не только в интересах общества и государства, *но в интересах личности*. Программа исследования профессионально-образовательных потребностей учащихся в ремесленном образовании может быть нацелена на изучение следующих вопросов: анализ состояния потребности в образовании; изучение степени включенности учащихся в сферу профессионального образования и удовлетворенности им; анализ факторов, влияющих на формирование и удовлетворение потребности в профессиональном образовании; выявление степени, характера и условий реализации образовательных потребностей в учебном заведении профессионального образования; исследование соотношения профессиональных намерений выпускников, с одной стороны, и характера и уровня их потребности в профессиональном образовании, с другой; создание информационной базы для прогнозирования потребности в профессиональном ремесленном образовании.

Другим немаловажным направлением таких исследований является социологический анализ формирования и совершенствования *системы адаптации и профессионального развития*, будущих работников с использованием по-

тенциала учреждения начального (среднего) профессионального образования. Предметное поле такого анализа может включать такие вопросы, как анализ рынка образовательных услуг для будущих ремесленников; анализ спроса на выпускников учреждения профессионального ремесленного образования; оценку способности к активной социально-инновационной деятельности и эффективному адаптационному поведению ремесленников-выпускников в зависимости от их социально-демографических характеристик, уровня реальных доходов, квалификации; оценку уровня социально-профессиональной адаптивности выпускников.

Однако эти и другие социологические задачи исследования проблем профессионализации ремесленников на уровне образовательного учреждения упираются в проблему недостаточной научной обоснованности и отсутствия практики *взаимосвязанного прогнозирования рынка труда и рынка образовательных услуг*, выступающей, на наш взгляд, одной из важных причин проблем трудоустройства, профессиональной адаптации выпускников на рынке труда, их дальнейшей социализации. Состояние этих проблем в последние полтора десятка лет наглядно убеждают в том, что профессионально-образовательная деятельность учреждений образования и рынок труда должны ориентироваться не только на сиюминутный, реальный спрос на специалистов, но и на потенциальный, более того, на потенциальное изменение потребностей молодежи в профессиональном образовании. В связи с этим необходимо, чтобы профессионально-образовательная деятельность имела опережающий характер, обладала прогностичностью, т. е. была бы настроена на целенаправленное систематическое изучение перспектив развития образовательных потребностей, спроса.

Эта проблема сложная. Она сводится к установлению балансового соответствия между образовательными и профессиональными интересами личности, потребностями рынка труда, объемами подготовки специалистов по различным специальностям, тенденциями демографических процессов. Отсюда многомерная модель прогноза, как необходимый элемент системы профессионализации социальной группы, должна представлять собой *стратегическую программу системного прогнозирования* чрезвычайно важных процессов: демографических процессов, развития системы образования, развития экономики, а также процессов формирования и развития потребностей социальной группы в профессиональном образовании. В этой системе взаимосвязей важная роль принадлежит непосредственному *потребителю* образовательных услуг и участнику рыночных отношений в трудовой сфере – выпускнику системы профессионального образования, с его структурой потребностей, интересов, установок и целей относительно получения образования и путей трудоустройства. Подобное прогностическое исследование предполагает математический анализ, построение и исследование компьютерных моделей, прогноз последствий развития ситуации в случае различных вариантов управляющих воздействий. Однако, как показывает опыт, сегодня в по-

пытках координировать эти взаимосвязи по-прежнему не учитываются проблемы формирования и проявления личностных профессионально-образовательных потребностей, профессиональной направленности потребителей. А современные противоречия, конфликты, сопутствующие профессиональному самоопределению молодежи, в значительной степени обусловлены автономностью, самостоятельностью, различной темпоральностью, отсутствием синхронности развития этих процессов, что создает дополнительные исследовательские затруднения.

Эта проблема, в силу сложности ее предмета, требует междисциплинарного подхода. Успех проектирования и реализации этой модели зависит от эффективности совместной деятельности социальных партнеров, участвующих в этой работе: руководителей учебных заведений, специалистов органов по труду и занятости населения, центров профориентации и психологической поддержки населения, органов управления профессиональным образованием, работодателей, а также профсоюзов, общественных организаций.

На региональном уровне такая модель, на наш взгляд, может быть апробирована в рамках комплексного социологического исследования с целью решения задач диагностики и социального проектирования условий создания *дополнительных площадок ремесленного образования в учреждениях НПО Свердловской области*. Насущная актуальность и перспективность подобного исследования вытекает из задач завершающего этапа Российско-германского проекта «Поддержка ремесел через профессиональное образование», а также «Мероприятий Правительства Свердловской области по развитию образования на 2004–2007 гг.». Подобное исследование можно рассматривать как этап комплексной программы определения и взаимосвязанного прогнозирования *потребностей региона в развитии ремесла*, с одной стороны, и *возможностей малого бизнеса и образовательных учреждений начального и среднего профобразования по удовлетворению этих потребностей*, с другой стороны.

Литература

1. Александрова Т. А. Об условиях возрождения ремесленничества в современной России // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: Тез. докл. 2-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18–20 окт. 2004 г. / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – С. 26–27.
2. Немировский В. Г. Современная теоретическая социология. – Красноярск, 2003.
3. Сабуров Е. Ф. Образование и ноосферная экономика // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 5–15.
4. Формирование новой парадигмы обществоведения. – М., 1996.

УДК 337.032
ББК Ч 461.0

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВОСПИТАНИЕМ БУДУЩИХ РЕМЕСЛЕННИКОВ*

И. И. Хасанова,
М. А. Реньш

Ключевые слова: самоуправление; социально-профессиональное воспитание; диагностический подход; деятельностный подход; личностно ориентированный подход; синергетический подход; самоактуализация; профессиональное становление.

Резюме: В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты проблемы самоуправления, дающие возможность проанализировать различные функции самоуправления социально-профессиональным воспитанием в образовательных учреждениях. Статья носит теоретический характер, так как предлагаемые авторами подходы требуют иных принципов, структурных элементов и технологий самоуправления, особенно применительно к деятельности ремесленников. Авторы рассматривают процесс самоуправления социально-профессиональным воспитанием как фактор профессионального становления личности будущего специалиста.

Основной чертой современной реальности в области профессионального образования является резкое повышение требований жизни к необходимости полного раскрытия творческого потенциала будущего специалиста, усиление личной ответственности за социальную реализацию собственной жизненной траектории, а также за решение конкретных проблем, в том числе и профессиональных.

Таким образом, личностное, профессиональное и социальное развитие рассматриваются как взаимообусловленные и взаимодополняющие друг друга процессы.

Однако современная профессиональная школа до сих пор не ориентирована на подготовку специалистов, умеющих выполнять определенные виды операций и решать конкретные задачи. Личностные характеристики специалиста до сих пор не являются объектом целенаправленного и специальным образом организованного процесса их формирования.

Исследуя проблему профессионального развития личности ремесленника, Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин выделили такие приоритетные интегративные профессионально значимые качества, как:

- организованность, позволяющая ремесленнику эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общения;

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 04-06-00003а).

- предприимчивость и сверхнормативная профессиональная активность, способствующая проявлению профессиональной инициативы, самостоятельности, готовности работать сверх установленных планов;

- социально-профессиональная мобильность, обеспечивающая готовность и способность к быстрой смене профессии, выполняемых производственных заданий, рабочего места, умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям;

- коммуникативность и способность к кооперации, являющиеся основой эффективного общения и сотрудничества в трудовом коллективе [2, С. 59].

В связи с этим профессиональная подготовка ремесленников не может быть сведена только к совершенствованию знаний, умений, навыков по учебным дисциплинам, она должна быть направлена на их личностное, социальное и профессиональное развитие. На наш взгляд, это возможно при условии осуществления лично ориентированного социально-профессионального воспитания, которое мы рассматриваем как специально организованный и контролируемый процесс нежесткого управления факторами, способствующими формированию и социально-профессиональному становлению личности, актуализации индивидуально-психологического потенциала, удовлетворению потребности в социальном и профессиональном самоопределении.

Только в результате активной деятельности субъективируется позиция обучаемого, происходит самоактуализация профессионально-личностного потенциала.

Одним из условий полноценного активного социально-профессионального развития личности будущего специалиста является создание различных форм и технологий как индивидуальной, так и коллективной самоорганизации.

В педагогической литературе проблему самоуправления чаще всего сводят к вопросу о способах участия обучаемых в различных организационных формах [1; 4] или рассматривают как институциональную основу для участия обучаемых в процессе принятия решений, касающихся текущей работы, либо как деятельность учащихся по выработке предложений по улучшению условий учебного процесса, а также быта, досуга и иных форм внеучебной деятельности. Фактически отсутствуют работы, рассматривающие психолого-педагогический аспект этой проблемы.

Что касается проблемы самоуправления социально-профессиональным воспитанием в системе начального и среднего профессионального образования, то она на сегодняшний день вообще не является предметом исследования.

Нам представляется, что самоуправление социально-профессиональным воспитанием призвано выполнить важную функцию осознания человеком своих сильных и слабых сторон, которое осуществляется в контексте учебно-профессиональной среды и социальной практики.

Самоуправление – это инициативная, самостоятельная, целенаправленная и прогнозируемая по результатам деятельность учащихся. Конституирующими основами самоуправления являются: учебно-познавательная деятель-

ность, профессиональная и социальная практики. Самоуправление социально-профессиональным воспитанием направляется на обеспечение социально-профессионального становления личности будущего ремесленника, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении.

Таким образом, самоуправление мы рассматриваем как составляющую часть социально-профессионального воспитания, как форму профессиональной подготовки будущих специалистов, ориентированную на:

- формирование социально и профессионально важных качеств, таких как взаимопомощь, мобильность, организованность, предприимчивость, самостоятельность, самодеятельность;
- реализацию и саморегуляцию личности в коллективе;
- формирование личности как субъекта коллективных, микрогрупповых и межличностных отношений;
- гармонию отношений личности и коллектива.

При разработке системы самоуправления социально-профессиональным воспитанием важное значение имеет *аксиологический подход*, который в контексте нашего исследования означает изучение явлений и процессов с позиции их ценности для воспитания (самовоспитания) и развития (саморазвития) личности на этапе профессиональной подготовки.

Дифференциация человеком значимого и незначимого осуществляется на основе его ценностных ориентаций, которые выступают в качестве важнейших элементов внутренней структуры личности, являются системообразующим фактором социально-профессионального воспитания будущего специалиста.

Ценностные ориентации всегда связаны с конкретной деятельностью и включают в себя классификацию и субординацию ценностей.

Для воспитания (самовоспитания) и развития (саморазвития) личности важно не только дифференцировать ценности, но и определить их носителей, способы раскрытия, их полезность, значимость для определенного типа личности и социальных общностей.

Под ценностью мы понимаем значимость объектов окружающего мира для человека, определяемую степенью их вовлеченности в сферу жизнедеятельности личности, ее интересов и потребностей, социальных отношений. Критерии оценки данной значимости выражаются в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Если жизненные ценности осознаны, то ценностные ориентации обеспечивают непрерывность развития человека, т. е. способствуют построению новых целей.

Ценностные ориентации будущих ремесленников определяют порядок предпочтения сфер и направлений деятельности, в том числе и профессиональной. Ценностные ориентации могут меняться. В сфере профессиональной деятельности возможно кардинальное изменение ценностных ориентаций, либо их коррекция, обогащение и развитие.

Основным принципом аксиологического подхода является принцип ориентации на социально-ценностные отношения, который дает возможность человеку рассматривать повседневную предметную ситуацию, обнаруживая за событиями и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры.

Принцип гуманистической ориентации предполагает добровольное включение обучаемого в ту или иную деятельность и признание его прав на производимый им выбор.

Основная идея *деятельностного подхода* в самоуправлении социально-профессиональным воспитанием учащихся ремесленных профессий заключается в рассмотрении деятельности как средства обретения личностью качеств субъектности и форм поведения, востребованных в социально-профессиональной сфере. Иными словами, в процессе и результате использования различных форм и технологий индивидуальной и коллективной самоорганизации формируется личность, способная выбирать, оценивать, проектировать те виды деятельности, которые адекватны уровню ее развития и удовлетворяют потребности в саморазвитии и самореализации. При этом уделяется внимание повышению мотивации, постепенному усложнению деятельности и содержания ее компонентов, что будет способствовать развитию такого ключевого качества, как *самодетельность*, которое является ведущей детерминантой личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Здесь мы имеем в виду тот факт, что учащийся сам организует свою деятельность и находит свои смыслы в ней, развивая тем самым свою ценностно-мотивационную сферу. Таким образом, посредством самоорганизации деятельности происходит развитие ценностно-мотивационной сферы личности.

Основным принципом при включении учащихся в различные виды деятельности (самодетельности) должен стать принцип самостоятельного выбора – это неперемное условие перехода к самоуправлению в познавательной, воспитательной, социальной, профессиональной и других видах деятельности.

Отсутствие принуждения или жесткого контроля усиливает значимость собственного осознанного выбора учащегося, побуждает к самопроектированию собственной деятельности. Тем не менее процесс самоуправления социально-профессиональным развитием не может быть бесконтрольным. Значимым моментом педагогического управления развитием является предоставление учащимся не только возможности выбора видов деятельности, но и их инструментовки: выбор технологий индивидуальной и коллективной самоорганизации, форм общения, методов самоконтроля, подходов к решению возникающих проблем.

Следующим существенным принципом деятельностного подхода в организации самоуправления должен стать принцип активности.

Т. И. Шамова считает, что активность – это качество деятельности личности, проявляющееся в отношении ее к содержанию и процессу деятельности, и что она, как правило, сопровождается самостоятельностью [5]. А. П. Огарьева

добавляет, что проявление активности субъекта деятельности означает его готовность работать с полной отдачей сил [3]. Безусловно, активность ярко проявляется в деятельности, т. е. на фоне интереса к конкретному виду деятельности, и поэтому в контексте нашего исследования ее можно рассматривать как готовность к деятельности и как показатель эмоциональной включенности учащегося в тот или иной вид деятельности (самодеятельности). Более того, только в результате активной деятельности субъективируется позиция обучаемого, происходит самоактуализация профессионально-личностного потенциала.

Личностно ориентированный подход предполагает осуществление самоуправления профессиональным воспитанием на основе идей и способов действий, обеспечивающих и поддерживающих процессы самопознания, самореализации и самосовершенствования личности будущего специалиста, развития его профессионально-личностного потенциала. Следовательно, данный подход создает условия для индивидуальной реализации задатков и способностей личности с опорой на ее положительные качества и субъективный опыт.

Ведущими принципами личностно ориентированного подхода к самоуправлению являются:

- принцип самоактуализации, направленный на побуждение и поддержание стремления учащихся к проявлению и развитию его индивидуально-психологического потенциала;
- принцип выбора, дающий возможность или создающий условия для субъективации позиции обучающихся, в том числе в различных сферах деятельности;
- принцип успеха, способствующий формированию позитивной Я-концепции личности учащегося и стимулирующий учащегося на дальнейшее самосовершенствование;
- принцип паритетности, ориентированный на создание равноправных отношений субъектов в процессе взаимодействия независимо от статуса, как право на свою систему ценностей, ответственность за свое развитие и собственную судьбу.

Диагностический подход позволяет обучаемым успешно управлять процессом собственного развития (саморазвития) на всех этапах обучения в профессиональном учебном заведении.

Психолого-педагогическая диагностика выполняет ряд важных функций:

- информационную, сущность которой заключается в получении данных о ходе развития личности, ее отдельных сторон, о факторах и условиях функционирования воспитательного процесса;
- аналитическую, смысл которой состоит в анализе получаемого материала и создании базы для принятия адекватного решения или подведения итогов работы;
- ориентировочную, заключающуюся в управленческой ориентации в факторах, условиях, средствах образования личности при организации и коррекции воспитательного процесса;

- контрольную, значимость которой состоит в поддержании учебно-воспитательного процесса на соответствующем уровне, его переводе на более высокий, когда объект превращается в субъект образования;

- управленческую, заключающуюся в реализации процесса, его коррекции, создании условий для развития способностей обучающихся.

Ведущим принципом диагностического подхода, на наш взгляд, может стать принцип *включенного диагностирования*. Процесс самоуправления социально-профессиональным воспитанием будет более эффективным, если он осуществляется параллельно с диагностикой и самодиагностикой. Данный принцип в контексте нашего исследования рассматривается нами как предпосылка, условие и результат эффективности процесса самоуправления профессиональным воспитанием обучаемых.

Помимо выявления исходного уровня воспитанности и динамики развития ключевых компетенций будущего специалиста, диагностика способствует реализации механизма обратной связи, благодаря которому человек на основе достигаемого во взаимодействии с другими людьми результата может корректировать свое последующее поведение.

Обратная связь обеспечивается посредством использования диагностического инструмента – систематического наблюдения, самонаблюдения, создания диагностической ситуации, анализа данных опросников, шкал, заполняемых обучаемыми на себя и других. Этим достигается оперативность в получении значительного объема информации об уровне социально-профессиональной воспитанности будущего специалиста.

Таким образом, целью диагностически-ориентированного процесса самоуправления является не только возможность получения сведений об уровне развития профессионально-личностного потенциала обучаемых, но и создание условий для его совершенствования.

Реализация данного принципа предполагает создание условий для самостоятельного диагностирования своих возможностей и затруднений в конкретных ситуациях жизнедеятельности. Речь идет о переходе диагностики в самодиагностику. Это, на наш взгляд, является предпосылкой всякой деятельности, направленной на осмысление личностных качеств, возможное их изменение и коррекцию.

Самодиагностика рассматривается нами не как самоцель, а как одно из основных условий профессионального роста будущего ремесленника. Доказано, что постоянное обращение к объективным результатам и оценкам уровня своего развития является одним из важнейших стимулов совершенствования личностно-профессиональных качеств.

Системно-функциональный подход позволяет рассматривать процесс самоуправления социально-профессиональным воспитанием с точки зрения реализации (самореализации) обучаемым следующих функций:

- самодиагностика – выявление исходного состояния воспитанности, индивидуально-психологического потенциала;

- самоцелеполагание – самопроектирование целей в различных сферах жизнедеятельности, ранжирование, дифференциация, прогнозирование их решения;
- самопланирование – определение содержания и способов организации деятельности (различных видов деятельности);
- самоорганизация – выбор методов, соответствующих коллективным и индивидуальным формам самостоятельности;
- самомотивация – самопобуждение к решению поставленных задач, подкрепление значимых психических состояний самостоятельности и поведения обучаемых;
- самоактуализация значимых целей, социального субъективного опыта, психических состояний, мотивации деятельности и поведения, психологического подкрепления;
- самоконтроль и сравнительный анализ – индивидуальная самооценка, групповая и экспертная оценка.

Значимым принципом диагностического подхода является принцип управляемости и целенаправленности. Цель определяет состав компонентов системы, их свойства и взаимосвязи. Правильный выбор целевых ориентиров – одно из главных условий успешного становления системы самоуправления.

При проектировании целей необходимо, чтобы они были направлены на развитие профессионально-личностного потенциала будущего ремесленника, диагностичными, гибкими и соответствовать как интересам и ценностным установкам личности, так и особенностям учебного заведения и условиям его жизнедеятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что достижение целевых ориентиров в значительной мере зависит от форм и способов управления жизнедеятельностью системы.

Так как социальные системы большинством исследователей относятся к разряду самоуправляемых, то самостоятельные и самоуправленческие факторы доминируют в функционировании и развитии систем, обеспечении их целостности и способствуют саморазвитию.

Любая предпринимательская деятельность требует от личности достаточно высокого уровня самоорганизации и самоуправления. Тем более важно развивать эти личностные структуры в процессе профессиональной подготовки. Более того, деятельность ремесленника-предпринимателя предполагает многоплановость: с одной стороны, она конкретна, с другой – творчески абстрактна, вероятностна. Тем самым и профессиональное развитие личности ремесленника-предпринимателя представляет собой процесс развития сложной системы, обладающей многоуровневостью, разнонаправленностью, вариативностью.

Для решения проблем профессионального становления личности, обусловленных необходимостью профессионального самоопределения и выбора профессии, профессионального образования и повышения квалификации

и т. п., ремесленнику-предпринимателю требуется определиться с ведущими смыслообразующими факторами. Прежде всего, кроме всех прочих, к ним следует отнести процессы самоуправления и самовоспитания. Поскольку именно профессиональная деятельность ремесленника-предпринимателя уже в процессе профессиональной подготовки требует развития этих навыков.

В связи с этим, в контексте нашего исследования, актуализируется *синергетический подход* к проблеме самоуправления, основной идеей которого является понимание личности как самоорганизующейся самоуправяемой системы.

Основными принципами синергетического подхода являются:

- принцип целостности – объектами и субъектами всякой активности выступают целостные системы, динамичные, открытые, активные, структурированные, которым имманентно присущи адекватные им функции и механизмы развития;

- принцип самодостаточности – системы самодостаточны, поэтому вместо иерархичности в процессах системообразования имеет место однопорядковость и равнозначность;

- принцип саморегуляции – всяческое воздействие извне рассматривается как интервенция, имеющая определенные последствия;

- принцип самоорганизации – системы социальные и психосоциальные могут быть отнесены к сложным системам с творческой (креативной, т. е. воссоздающей и производящей) природой.

Применение синергетического подхода к системе образования вообще и к процессу воспитания в частности предполагает рассмотрение этих процессов как саморегулирующихся и самоорганизующихся. Иными словами, уже сами эти процессы содержат в себе механизмы самоуправления и саморегуляции. Это обеспечивается тем, что непосредственными носителями их является человек как саморегулирующаяся система. Процесс воспитания и самовоспитания основывается на тех структурных элементах системы человека, которые отвечают за ее сохранность, активность и развитие. К ним можно отнести интеллект, мышление, эмоции, социальный опыт, рефлекссию и др. Следовательно, организацию и формирование технологий управления этим процессом следует строить на этих элементах.

Все системы, участвующие в процессе самоуправления, являются субъектными. Уже в своих структурах они имеют свойства, характерные для диссипативных систем:

- развитие как переход на новый качественный уровень неразрывно связано с разрушением или преодолением («хаосом») прежних структур (развитие через разрушение);

- саморазвитие и самоорганизация используют элементы среды за пределами системы (дополнительные знания, новый опыт, ошибки других, примеры, новые виды деятельности и т. п.);

- способность самодвижения – неравновесность в потребностной структуре (не пирамида, как у А. Маслоу, а рядоположенность) и т. д.

Очевидным является и то, что с точки зрения синергетического подхода пути и направления самоорганизующихся систем не predetermined.

Таким образом, нормативным условием активности жизнедеятельности человека является ситуация постоянного выбора. Этот самый субъект имеет в настоящем только несколько потенциальных линий развития, но поиск оптимального решения осуществляется с учетом меняющихся условий, что дает ему возможность самоорганизовываться для эффективного освоения мира (и себя в мире).

Обращаясь уже собственно к методам и технологиям процесса самоуправления профессиональным воспитанием, следует остановиться на некоторых инновационных требованиях к методам. К ним следует отнести:

- интегративность и дифференциации;
- сложность и многоуровневость, стохастичность (взамен последовательности, детерминации и сумматизации);
- комплексность и когерентность (взамен профессионализации и специализации);
- проблемность (вместо предметности);
- инновационность (вместо механистичности и рациональности);
- творчество, интуитивность и латерации (вместо репродуктивности).

Нам представляется этот перечень далеко не полным, возможно, эксперименты в этой области смогут дополнить его (уже есть модели построения учебных дисциплин в Новосибирске).

Основываясь на этих методах, педагогика сможет обеспечить интеграцию различных способов освоения мира человеком, раскрыть свой творческий потенциал, осуществить свободные и осмысленные действия и сохранить свою целостность как система.

Система социально-профессионального воспитания предоставляет личности возможность выбора источника развития (профессионально ориентированных внесистемных элементов). Процесс постоянного обмена опытом, в том числе профессиональным (посредством информации, примеров, специально организованных форм и технологий), в начале профессиональной деятельности приводит к тому, что личность получает навыки самоорганизации и самоуправления. Поэтому основной задачей воспитательного процесса является создание (соблюдение) условий, при которых, во-первых, личность могла бы делать любой выбор (в том числе и неблагоприятный для своей системы), во-вторых, эта система личности могла бы получать дополнительные внешние элементы – ресурсы извне своей системы. Лучше, если это будет более высокоорганизованные среды и системы, которые имеют их в качестве элементов. Например, «профессиональный колледж – вуз», «вуз – производство» и т. д. Только в этом случае нам представляется возможным реальное развитие процесса самоуправления в системе.

Итак, мы вплотную подошли к вопросу о непосредственной практической реализации идей синергетики в образовательном и воспитательном про-

цессах – как, какими методами, средствами и технологиями можно способствовать развитию самоорганизующихся систем и процессов самоуправления? Нам представляется, что на сегодняшний день существует вполне универсальное средство – общение и все технологии, которые используют общение как инструмент. Общение, как средство, показало свою жизненность, приспособляемость, гибкость, способность к интегрированию с другими средствами, в том числе и с механическими (напр., компьютер).

Технологические процессы системы образования, воспитания, основанные на общении в различных его видах, могут способствовать развитию внутренней и взаимной координации в системах личности, сотрудничеству – интеграции, сотворчеству (не говоря уже о передаче опыта), самодостраиванию личности, т. е. всего, что ведет к развитию процесса самоуправления. Сама технология далеко не нова, новым ее делает применение принципов синергетики. Общение как технология должно стать всемерным, непосредственным, свободным, вариативным и т. д. В современной психологии активно используются модели, разработанные в гештальт-подходе Я. Морено, К. Роджерсом и др. При этом каждое направление использует ту или иную сторону общения: общение через образы, ассоциации, через группу, через свой внутренний мир и т. п.

Все эти технологии могут быть предложены как возможные, при этом каждая система выберет для себя оптимальную, которая будет способствовать ее саморазвитию, самосовершенствованию, саморегуляции и самоуправлению. Более того, мы уверены, что при столкновении в процессе общения личностные системы обнаружат инновационное средство, ведущее к эффективной самореализации любой системы.

Разработка и анализ технологий, применяемых в самоуправлении социально-профессиональным воспитанием, является предметом дополнительного осмысления и научного рассмотрения.

Литература

1. Жуков В. В., Холодюк А. Г. Что такое самоуправление?: Пособие для учителя. – Кишинев: Лумина, 1988.
2. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, Д. П. Заводчиков; Проф. лицей ремесленников-предпринимателей. – Екатеринбург, 2002.
3. Огарьева А. П. Интегративная основа педагогического управления развитием самостоятельности личности обучающегося в образовательном процессе: Монография / Магнитогорский гос. тех. ун-т. – Магнитогорск, 1998.
4. Тубельский А. Школьное самоуправление и его правовая основа // Народное образование. – 2001. – № 2. – С. 120–127.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ББК Ю 812.282
УДК 7. 01

ФИЛОСОФИЯ РИСУНКА

С. З. Гончаров,
А. В. Степанов,
Т. М. Степанова

Ключевые слова: восхождение от абстрактного к конкретному; рисунок; форма; моделирование; продуктивное воображение.

Аннотация: В статье обосновывается гипотеза о рисунке как о генетически исходной и всеобщей форме изобразительного искусства, раскрываются особенности перцептивного и аналитического видов рисунка, креативное значение рисования в развитии продуктивного воображения.

Рисунок – древнейшая форма изображения и проектирования. Между тем изучению рисунка не уделяется должного внимания, его предпочитают относить на второстепенные роли в «иерархии интересов». Не определена сама роль рисунка в системе изобразительного искусства. Его относят то к инструментарию художественного творчества, то к средствам прикладного характера в архитектуре, техническом конструировании, практике визуальной информации. Рисунок перестал культивироваться как языковая изобразительная форма. Попытка заменить «рукотворную» графику компьютерной привела к тому, что компьютер повлиял на уровень развития проектного и проектно-художественного мышления не только с положительной стороны (мобильность, более «скоростной» вариант процесса обработки материала), но и с отрицательной (зависимость от компьютерной программы, задающей «коридор» творчеству).

Недостаточно разработанная *методологическая основа* рисунка есть одна из причин его недооценки. Такое отношение к рисунку можно сравнить с той незначительной долей внимания, которую экономисты уделяли товару, понимая его как простую, а потому и маловажную экономическую форму продукта. Между тем, как выяснилось впоследствии, в товаре заключены в свернутом виде все противоречия капиталистически модифицированного товарного производства. Рисунок тоже представляется простейшей формой. Но именно в силу своей простоты он есть генетически исходная, всеобщая, еще не дифференцированная простая форма, содержащая в себе все последующие

развитые, более конкретные изобразительные формы. В данной статье обосновывается гипотеза именно о такой роли рисунка.

Проблема исходной простой формы в развитии целостности

Чтобы раскрыть своеобразное значение рисунка в системе изобразительных форм, следует отметить *методологический* аспект гипотезы. После публикации «Науки логики» Гегеля и «Капитала» К. Маркса, особенно рукописей к «Капиталу», в первую очередь знаменитого чернового наброска «Метод политической экономии» [5], в философии активно обсуждался вопрос о *генетически исходной «первоклеточке»*, из которой в процессе дальнейшего развития вырастает все богатство содержания той или иной целостности, будь то организм, реальная экономическая или понятийная системы. Классическим изложением данной темы явился посмертно изданный труд Э. В. Ильенкова [3].

До Гегеля формы мышления (логические категории) изучались не систематически и излагались в произвольном порядке и в их отъединенности. Это была рассудочная стадия в их осознании – сначала необходимо было выяснить содержание каждой из категорий. В дальнейшем встал вопрос об их последовательности. Гениальность Гегеля состояла в том, что он первым попытался решить вопрос (это ему удалось в общем и целом), в какой последовательности мышление воссоздает конкретное целое в его развитии. Историческое развитие мышления Гегель воспроизводит в его необходимых пунктах, освобожденных от случайностей, т. е. логически. Он начинает с таких простых форм мышления, до которых логического мышления нет, а есть или восприятия, или представления. Закон развития *мышления от абстрактного к конкретному* был открыт Гегелем. Этот закон был обоснован им на обширном материале – истории понятийного и художественного мышления, истории развития нравственного, правового и религиозного сознания. Маркс обосновал этот закон мышления в развитии категорий экономики. Данный закон идеально выражает объективную закономерность в развитии целостных систем – *органических, социальных и духовных*. Изложение «Капитала» Маркс тоже начинает с самой простой, бедной по содержанию экономической формы – с товара. Противоречия между трудом конкретным и абстрактным, между ценностью для потребления и ценностью для обмена, заключенные в товаре, проявляются в дальнейших, более конкретных формах и охватывают всю систему капиталистической экономики. В упомянутом наброске о методе Маркс излагает в рациональном виде восхождение мысли от абстрактного содержания к конкретному. Мышление развивается от генетически исходного, общего, простого содержания к содержанию более конкретному, *от простых определений – к особенным и к синтезу особенных определений в мысленную конкретность как целостность, самую богатую по содержанию*. Такова же закономерность в развитии реальных целостностей. Если обобщить размышления Гегеля и Маркса, а также содержание последующих дискуссий об исходной «клеточке» образования целостности, то можно выделить следующие ее параметры, которые служат ориентиром

в решении вопроса – с чего следует последовательно излагать содержание той или иной теории.

1. Исходная простая форма является *далее неразложимой на более простые элементы*; в противном случае мы будем иметь формы качественно другого, более низкого уровня. Например, элемент – простейшая химическая форма, разложение которой переводит его составные элементы на физический уровень.

2. Исходная клеточка доказывает свою генетическую первичность тем, что она *постоянно воспроизводится и сохраняется* во всех последующих более развитых формах, и ее разрушение ведет к гибели всей целостности; например, живая клетка в биологии, товар в экономике, индивид в обществе, угольник в геометрических фигурах, категория бытия в мышлении.

3. Развитие содержания той или иной науки обретает теоретический статус и систему путем развития ее содержания из исходной простой формы ее предметной области.

4. Вычленение исходной простой формы из многообразия иных форм одной и той же предметной области становится возможным лишь на развитой стадии того или иного целого. Такая особенность объясняется тем, что простая форма постоянно воспроизводится и уже содержится в иных формах целого. Разумеется, решающим является *исследование самого предмета*, а не формальное подведение материала под эти параметры.

Гипотеза и ее обоснование

Исходя из истории развития визуального мышления, мы выдвигаем следующую гипотезу: *рисунок есть генетически исходная и всеобщая простая форма развития визуального мышления в сфере изобразительного искусства*. В развитии этого искусства рисунок получает более конкретные содержания, но во всех последующих изобразительных формах он сохраняется как уже подчиненный элемент, и визуальное мышление в своих более развитых модификациях *всегда отталкивается от рисунка, и рисунок сохраняется в таких модификациях* так же, как исходная простейшая форма жизни (клетка) сохраняется во всех последующих более сложных уровнях (клетка – клеточная ткань – орган – организм и т. д). Более того, *живопись можно определить как полихромный рисунок*, обладающей наибольшей смысловой конкретностью, переданной в цвете. Термин «живопись» есть метафора, не передающее адекватно то понятие, которое оно обозначает. *Универсальность* рисунка отмечали выдающиеся художники и философы. «Рисунок, который иначе называют искусством наброска, есть, – писал Микеланджело Буонаротти, – высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок является источником и душой всех видов живописи и корнем всякой науки» [6, С. 197]. Так же оценивали значение рисунка Леон Баттиста Альберти, Леонардо да Винчи, Гете, Дени Дидро и др. Назрела необходимость «переоформления» современного взгляда на рисунок. Основанием гипотезы являются следующие аргументы онтологического, онтогенетического и искусствоведческого порядка.

Во-первых, *онтологический* статус пространства – как в объективном, так и онтогенетическом, индивидуальном, планах. Пространство является всеобщей формой бытия природы и вместе с тем, на чем справедливо настаивал И. Кант, всеобщей формой работы *чувственного восприятия*. *Чувственной* точке зрения, отмечал Маркс, импонирует пространство и время, чувственные характеристики предмета [4, С. 32]. Пространственные же представления составляют основу мышления рисовальщика. Рисунок есть двухмерное пространственное графическое изображение. *Объективный и субъективный всеобщий статус пространства сообщает и рисунку всеобщий статус*. Подобно тому как многообразие предметного мира является чувственному восприятию в пространственном виде, так и рисунок стоит у истоков всех последующих изобразительных форм. Изучение трехмерных образований существенным образом связано со специфическим языком рисунка и находит в нем разноплановое и эффективное средство *моделирования*. Например, график Мауриц Эшер предложил ряд интерпретаций пространства, представляющих его симметрию, парадоксальность, искривление и метафоричность. Пространственная доминанта в мышлении рисовальщика объясняет универсальное использование рисунка в пространственном взаимодействии человека с внешним протяженным миром, во всех формах предметно-преобразующей деятельности, будь то проектирование предметных форм, монтаж оборудования, проектно-конструкторские разработки, технологические карты и процессы опредмечивания научного знания и т. д.

Во-вторых, рисунок *не делим на дальнейшие целостности*, иначе он перестает быть рисунком как качественно определенной формой изображения, и распадается на составные элементы (точка, линия и др.), которые уже не являются рисунком.

В-третьих, как отмечал Микеланджело, рисунок входит в состав «и живописи, и скульптуры, и архитектуры»; он – «душа всех видов живописи и корень всякой науки». Сохранение рисунка в последующих, более развитых изобразительных формах свидетельствует о его статусе «клеточки» изобразительного искусства.

В-четвертых, присущее рисунку *моделирование формы* составляет существенное содержание *проектной* деятельности, как идеальной, так и реальной, как специализированной (дизайн и др.), так и неспециализированной (формо-преобразование и формоконструирование в повседневной многообразной практике). Проектность – необходимый компонент человеческой деятельности вообще. Поэтому рисунок сопровождает деятельность людей на протяжении тысячелетий.

В-пятых, рисование есть *исходный способ развития воображения и мышления в аспекте моделирования или форм возможных внешних тел*. Если взять рисунок не как изобразительную форму, уже застывшую в пространстве, а как процесс, во *времени*, то он предстанет как *деятельное моделирование формы*. Такой процесс отлагается *одновременно* на двух полюсах: в пространстве – как предметная форма, и во времени – как схема работы вообра-

жения. Внимание к рисунку, как правило, смещено на его графическое бытие во внешнем плане. Между тем рисунок является *исходной формой и развития воображения*. Он изображает не только фрагмент внешней реальности, но и субъективное ее восприятие, способ работы воображения, которое организует весь процесс чувственного восприятия. Ибо созерцание есть внешний орган, передающий информацию воображению и мышлению. Содержание рисунка включает и предметный, и субъектный компоненты. К последнему относится тот способ преломления чувственного материала живого созерцания, который состоит в культурно развитых формах деятельности воображения. Рисунок – зеркало, отображающее схемы воображения. Этот субъектный аспект принципиально важен для педагога, оценивающего рисунок. Если рисунок есть воображение, опредмеченное во внешнем плане, то воображение есть процессуальное бытие рисунка во внутреннем плане сознания.

В-шестых, рисование есть органичный процесс соединения мыслящей головы, эстетического созерцания и творящей руки. Опыт японской общеобразовательной школы, где изобразительное искусство ведется на протяжении всех лет обучения, является, вероятно, одной из причин нестандартности мышления японцев – его операционально-конструктивного и прикладного стиля. Дело в том, что рисование доступным для ребенка способом развивает умение моделировать форму *самого предмета* и воспитывает решающее качество мышления во всех его видах и разновидностях – его *предметность*. Это качество является воистину спасительным в области науки именно потому, что позволяет субъекту, работающему со словами, образами, «парадигмами», видеть саму предметную область, говорить языком предмета и не привносить в предмет собственные выдумки, как это нередко бывает в науке, засоренной «вербальным творчеством», когда одни термины и высказывания соединяются с другими и получается причудливые «конструкты», будь то «атрибутивные модели бытия» и тому подобная чепуха. Э. В. Ильенков обоснованно предлагал реорганизацию дидактики за счет *уменьшения* роли вербализации в обучении и перенесения «доминанты» на деятельность, направленную непосредственно на предмет. [2, С. 281]. Ибо действительное мышление, писал он, формируется в реальной жизни только там, где работа языка неразрывно соединена с работой руки – органа непосредственно предметной деятельности; руки, «делающей вещи, т. е. изменяющей упрямый, неподатливый и своенравный материал, только тут и обнаруживающий свою объективную – независимую ни от слов, ни от готовых «образов» – природу, характер, строптивость». Только тут предмет и проявляет себя как вещь в себе, заставляя считаться с собой больше, чем со словами и «визуализирующими» эти слова «схематизмами». [2, С. 273].

Стадии развития рисунка

Рисунок, как это присуще и иным целостным образованиям, развивается от абстрактного к конкретному, от своей исходной, простой, нерасчлененной

формы к формам более богатым по внутреннему смысловому содержанию. Это *перцептивный, аналитический и композиционный* этапы в развитии рисунка.

Функции *перцептивного рисунка* связаны с непосредственным восприятием действительности и превращением восприятия в графическую форму. В «чистом» виде перцептивного рисунка не существует; его формы – это в той или иной степени «условные» варианты данного вида рисунка, ибо в любом перцептивном рисунке присутствует хотя бы малый элемент *анализа*. Историю перцептивного рисунка можно выстроить в следующий ряд: первобытный рисунок – детский рисунок – дилетантский рисунок – рисунок на основе опыта (той или иной степени); профессионально-перцептивный (концептуально-перцептивный) рисунок. Рисунки первобытных людей, доносящие первый опыт человека в овладении графической формой, трогательные детские «запечатления» окружающего мира, наивные и прелестные рисунки художников-дилетантов самых разных возрастов, эффектные, каллиграфические перцептивные наброски и зарисовки художников – все это качественно определенные ступени перцептивного рисунка. В перцептивном рисунке при всей его «первичности» исследовательского подхода уже задается смысловой вектор изучения объема. Это выражается в пропорционировании, передаче трехмерности и передаче световых отношений и др. Начальное моделирование окружающей действительности несет значительную меру реалистического начала.

В. Т. Кудрявцев проследил связь реалистического начала с воображением применительно к целям диагностики творческого развития детей. Результаты этого исследования экспериментально доказали, что ребенок видит в объектах самобытные целостности, связанные содержательно, по существу. Детское воображение при «манипулировании» объектами не разрушает существующие целостности, а только перестраивает их согласно определенным законам [1, С. 150].

Аналитический (структурный) рисунок более конкретен. Его назначение – адекватно изобразить объемно-пространственное состояние, структуру и целостное видение объекта при абстрагировании от цвета. При этом следование закономерностям более акцентировано и концептуально. Структурирование целого становится доминирующим; исходная целостность не разрушается, а подвергается внутреннему расчленению с целью качественного, внимательного и подробного ее изучения. Уровни аналитического рисунка можно определить ориентировочно как схему, чертеж и адекватный действительности целостный рисунок. Для человека, формирующего свои пространственные взаимодействия с окружающим миром, важны все три упомянутых уровня данного вида рисунка; не только для художника-специалиста, но и вообще «проектно-мыслящего» человека, к какой бы области деятельности он ни относился [1, С. 160].

Композиционный рисунок включает в свою формообразующую основу перцептивный и аналитический виды рисунка, в нем преобладает субъектное содержание над объектным. В силу этих особенностей композиционный рису-

нок наиболее конкретен в смысловом содержании. Он присущ художникам академического направления, а также специалистам дизайнерской, проектной деятельности.

Модельное содержание рисунка *прямо связано с проективностью*, которая составляет *необходимый компонент* человеческой деятельности *вообще*, реально-преобразующей деятельности в особенности. Вот почему изобразительный язык рисунка имеет *универсальный* характер.

Креативное значение рисования в развитии продуктивного воображения

Когда говорится о значении одного явления для другого, то этим подразумевается наличие *общего, одного и того же (тождества)* у обоих явлений. Таким *общим* у рисования, воображения и мышления является *моделирование формы*. Особенность логического мышления состоит в воссоздании и *моделировании формы, системы устойчивых отношений*, структуры. Блеск кристаллов пленяет наши чувства, заметил Л. Фейербах, но наш разум интересуется только кристаллономией [9, С. 38]. Формообразующая сущность мышления объясняется тем, что *качества вещей не мыслятся, а воспринимаются*. Мышление же устанавливает их зависимость от тех или иных факторов, например, качества цвета от длины электромагнитной волны. Наоборот, форма, межпредметные отношения поддаются переводу на язык *модельных* построений.

Специфика воображения объясняется тем, что она связывает восприятие с рассудком. Созерцание, воображение, рассудок – нераздельные моменты мыслительного процесса. Чувственному восприятию вещи даны как единичные (Е) «здесь» и теперь». Рассудок воспроизводит только родовые, всеобщие формы (В) вещей без их материи, *единство без многообразия*. Воображение же соединяет *противоположности* – единичное и всеобщее (Е + В), многообразное и единое, что выражается в суждениях, напр.: «Жучка (Е) есть собака (В)» Воображение *сверхлогично* и поэтому способно соединять то, что *запрещено логическим законом противоречия*. Воображение соединяет в себе *понимание и созерцание, всеобщее и единичное*. Оно есть *духовное мыслящее созерцание, преодолевающее односторонности чувственного восприятия и рассудка*. Величайшее культурное значение искусства заключается в развитии продуктивного воображения, пожалуй, самой таинственной способности: воображение есть, с одной стороны, *подсознательная* сила души, но, с другой стороны, оно рождает *культурно значимый* продукт. Продуктивное воображение есть то лоно, где таинственно зарождается *творчество* и где загадочным образом соединяются подсознание и самосознание. Шеллинг уподоблял воображение творческой силе самой природы, которая с равным успехом деятельно оформляет естественный материал в прекрасные живые формы, будь то цветок или грациозное тело животного. С известным основанием можно утверждать, что вся культура зиждется на продуктивном воображении – *универсальной* способности, развиваемой усилиями всех поколений человеческого рода. Без него невозможны ни научные теории, ни великие социальные проекты, ни молитвен-

ный полет души. Воображение управляет чувственным восприятием, делает возможным метафоры, образы, сравнения, аналогии, мысленные эксперименты, предвидение (мысленное доразвитие предмета во времени). Оно является источником зарождения и научных понятий, как это убедительно раскрыл И. Кант. Мысль (научная, художественная, философская и др.) всегда зарождается от озарения, догадки, а догадка своим первоисточником имеет *метафору и сравнение*.

Гарвей уподобил принцип работы сердца функции насоса и пришел к идее непрерывной циркуляции крови. Физик Нагаока сравнил расположение зарядов в атоме с системой отношений «планеты – Солнце». Образ планетарной системы был использован как структура, в которой на место прежних частей были подставлены идеализации «электрон» и «положительно заряженная сфера в центре». Конкретизируя конфигурацию зарядов в атоме, Нагаока избрал затем в роли аналога электронных орбит вращающиеся кольца Сатурна. Соединив эту сеть отношений с конструктами электродинамики, он получил «гипотетическую модель строения атома» [7, С. 108]. Понять что-либо – значит построить его в акте воображения, сконструировать предмет в стихии активности «я». Все обобщения теоретических знаний об электричестве и магнетизме, пишет В. С. Степин, Максвелл осуществил применением гидродинамических и механических аналогов. Метод аналогового моделирования, обобщает В. С. Степин, есть «универсальный прием выдвижения обобщающих гипотез» [8, С. 239].

Конструирование модели возможной формы предмета есть акт *самодетельности продуктивного воображения*, каузальность через свободные действия. Содержанием этого акта является моделирование новых детерминаций на основе тех потенций, которые заключены в предмете как возможность, но еще не положены как действительность. Мысли и воображению присуща формоконструирующая, идеально-проективная и антиципирующая (предвосхищающая) природа. Сознание не только отражает, но и идеально доразвивает образ, проектируя то, чего еще нет, но что возможно в принципе.

Мощь воображения заключается в его способности *соединять противоположности* (чувственное и рациональное) и схватывать в единичном всеобщее, в различном – тождественное, в многообразии – единство, в случайном – необходимое. Без такого схватывания мышление невозможно. Восприятие само по себе обрекает субъекта на простые операции – располагать одно рядом с другим (в пространстве) или одно после другого (во времени). Атрофию продуктивного воображения Кант квалифицировал как «глупость», т. е. неумение применять общее правило согласно изменившимся обстоятельствам, тем более *моделировать сами общие правила*. Такая атрофия выражается в *репродуктивном* способе деятельности: субъект привыкает жить согласно навязанным извне правилам и нормам и тиражирует общие штампы.

Соединяя противоположности (единичное и всеобщее и др.), воображение обладает парадоксальной способностью схватывать содержания понятия о предмете *еще до того, как сложится само это понятие*. Предмет будущей

мысли в виде некоторой существенной, всеобщей тенденции или закономерности уже проступает в образе, причем как некое *особенное* содержание, которое начинает представлять собой свою противоположность – *всеобщее* содержание. Знание еще не оформилось в логическую категорию, отмечает Э. В. Ильенков, а «короткое замыкание» на единичное уже произведено. Благодаря этому в самом акте созерцания отдельный факт открывается человеку в своей универсальности, в целом [1, С. 118]. И образ целого строится *раньше* детализированных образов частей созерцаемого предмета.

Если присмотреться к формопорождающей, модельно-проектирующей работе воображения, то оно содержит в себе своего рода «внутреннее» рисование, рисование в плане представления. Ведь чтобы возникли модельные представления в сознании, их надо создать, сконструировать. Такое конструирование и содержит в себе *внутреннее рисование* возможных предметных форм, протекающее не в пространстве, а только во времени, в плане представления; причем схематично, свернуто, эскизно. Такой схематизм внутреннего рисования содержит лишь необходимые опорные пункты (форму-схему), служащие ориентирами для построения образа. Такая форма-схема затем разворачивается в пространстве и может предстать как изображение (рисунок). Но она может выступить и в иной функции – как модельная аналогия, из которой разовьется содержание понятия, как это убедительно прослеживает В. С. Степин.

Микеланджело с пониманием сути дела писал, что рисунок является «корнем всякой науки». Например, идеальный мир Платона был бы невозможен без того, что называют пространственным представлением, которое, напомним, составляет основу мышления рисовальщика. Идеи («эйдосы») есть, по Платону, формы без материи, эталоны и модели будущих вещей. Они совершенны потому, что лишены материи. И тем не менее эйдосы у Платона имеют «вид», облечены в некую тонкую эфирную телесность.

Прообразом «эйдосов» были математические формы, на которые Платон часто ссылается в качестве иллюстрации своего учения об идеях. Математические же формы (тетраэдра, куба, октаэдра и др.) в свою очередь первоисточком имеют пространственный рисунок (чертеж). Схематизированный рисунок спровоцировал в итоге мысль об идеальном математическом объекте, а затем трансформировался в представление о существовании идеальной реальности, о том, что предметно-чувственный мир есть только ее искаженная копия, деформированная материей.

Элементы «внутреннего рисования» производны от обычного рисования во внешнем плане. Но и внешнее рисование является не только объективированием деятельности воображения, но, в первую очередь, его *становлением и развитием*. В акте рисования происходит процесс «производства» воображения – моделирование формы во внешнем плане созерцания с помощью руки. Рисование полифункционально, оно превращает чувственный материал созерцания в графическое изображение, включает в себя анализ, образно-знаковый поиск, преобразование формы и др. [2, С. 272]. С этой точки зрения (моделирования формы) продуктив-

ное воображение находит в рисунке (особенно в аналитическом) «незаменимого партнера». Отношение между рисованием внешним и «внутренним» то же, что и отношение между внешнепредметными операциями и их последующей *интериоризацией* (овнутрением, перенесением в план представления как обобщенных типизированных логических операций с классами предметов). Процесс интериоризации детально исследован в отечественной психологии.

В заключение отметим следующее. В современном образовании явно занижен удельный вес визуально-понятийного аппарата, «участие» которого в жизни человека, общественного производства настолько значительно, что не вызывает сомнений в его высокой эффективности и ценности. Рисунок прямо и косвенно связан с «духовным производством», прикладными исследованиями и проектно-конструкторскими разработками, материализацией научного знания, с производственным процессом. Значение рисунка в человеческой истории необходимо осознать адекватно, не сводя его к малозначительному средству визуально-художественной деятельности. Рисунок – не только средство создания визуальных форм (картина, иллюстрация, виртуальная форма и т. д.). Рисунок – универсальный язык восприятия, развития продуктивного воображения как универсальной способности исследования и идеальный инструмент преобразования реальности.

Разработку новой методологии рисунка можно связать со следующими ориентирами: рисунок как *система*; рисунок как средство формирования *продуктивного воображения*; рисунок как *универсальное и развивающее средство моделирования*. Введение в процесс преподавания специальных изобразительных дисциплин философско-методологического содержания позволит придать им более значимый «образовательный статус». Повышение роли рисунка в ряду других изобразительных дисциплин имеет особое значение в связи с тем, что «визуально-понятийный аппарат» рисунка для человека не менее важен, чем аппарат «вербально-понятийный». Рисунок есть генетически исходная и всеобщая форма изображения и изобразительного искусства в виде законченного в смысловом отношении трехмерного иллюзорного графического начертания на двухмерной плоскости. Предлагаемая нами гипотеза обязывает к особым педагогическим технологиям в преподавании рисунка. Но это уже тема отдельной статьи.

Литература

1. Ильенков Э. В. Личность и творчество. – М., 1999.
2. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М., 1991.
3. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М., 1992.
4. Маркс К. Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. – М., 1955. – Т. 1.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. – М., 1968 – Т. 46. – Ч. 1.
6. Мастера искусства об искусстве: В 2 т. – М., 1966. Т. 2.
7. Степин В. С. Становление научной теории. – Минск, 1976.

8. Степин В. С. Структура и эволюция теоретических знаний // Природа научного познания. Логико-методологический аспект. – Минск, 1979.
9. Фейербах Л. Сущность христианства. – М., 1965.

ББК Ч 431.245.5
УДК 681.3:371.3

МОДЕЛЬ АДАПТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Л. И. Долинер

Ключевые слова: Адаптивная методическая система (АМС); информационные и коммуникационные технологии (ИКТ); информационные технологии обучения (ИТО); подготовка студентов; цели обучения; модель АМС.

Резюме: Статья посвящена построению модели адаптивной методической системы, реализующей подготовку студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов к использованию информационных и коммуникационных технологий в будущей деятельности. Предложен подход, в рамках которого рассматриваются общие принципы построения подобных моделей, формулируются обобщенные цели подготовки.

Построим обобщенную модель адаптивной методической системы (АМС) подготовки студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов к использованию новых информационных технологий в условиях информатизации общества. Согласно структуре, предложенной автором ранее [1], для построения такой модели необходимо разработать обобщенные цели (макроцели) системы и структуру подсистем (блоков), из которых данная система будет состоять. Однако прежде сделаем ряд замечаний.

В первую очередь отметим, что пока информационные технологии обучения (ИТО) не везде стали неотъемлемой и обязательной компонентой подготовки студентов всех специальностей педагогических и профессионально-педагогических вузов. Изучение информатики и ее производных (информационных технологий, педагогической информатики, экономической информатики, курса «Математика и информатика» и т. п.), являющихся внешними по отношению к другим образовательным и профессиональным дисциплинам, отсутствие реальных межпредметных связей между этими дисциплинами и информати-

*Исследование проводилось при финансовой поддержке Министерства образования РФ (грант Г02–2.1–245 по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук).

кой являются серьезным препятствием в становлении информационного мировоззрения выпускников педвузов. Эта проблема осознается многими, и разрешить ее пытаются за счет включения в информатику элементов других предметных области. Однако при этом решаются задачи информатики на предметном содержании, а не задачи предметной области с помощью средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Потребность в «информационно-грамотном предметнике» (по терминологии М. П. Лапчика) может быть восполнена единственным путем: если такого специалиста начнут готовить в самом же педвузе. А это означает, что должен быть пройден переходный период, в течение которого во всех дисциплинах естественно-научного и психолого-педагогического цикла появятся разделы, связанные с использованием ИКТ. При этом все преподаватели должны будут владеть как методологическими, так и прикладными аспектами использования ИКТ в конкретной предметной области. А наиболее быстрый способ перехода к подобной ситуации – это создание образовательных технологий, обеспечивающих, с одной стороны, подготовку преподавателей, а с другой – эффективный процесс обучения студентов. Отсюда вытекает необходимость проектирования методической системы, реализующей задачи подготовки к использованию ИКТ и ИТО как комплекса образовательных технологий (принцип технологичности построения методической системы).

Структура методической системы «переходного» периода должна быть непременно блочной, причем одновременно легко дополняемой и «растаскиваемой». Последнее свойство означает, что блок данной методической системы не должен быть жестко привязан к конкретной дисциплине, а достаточно просто отчуждаем из этой дисциплины и встраиваем в другую дисциплину. А это означает наличие некоторой «внепредметности» блоков данной методической системы (принцип внепредметности построения методической системы). И наконец, свойство «неустранимой новизны» в области ИКТ требует формирования блоков системы, обладающих свойством быстрой адаптивности и модифицируемости. Обеспечить такую возможность можно лишь за счет построения блоков в виде конструкции, имеющей стабильную структуру («скелет») и модифицируемое содержание (принцип адаптивности методической системы).

Структура целей подготовки студентов в области информационных технологий определялась (в явном или неявном виде) многими исследователями (Н. В. Апатовой, Т. А. Бороненко, Ю. С. Брановским, В. Г. Житомирским, А. А. Жолдасбаевым, М. П. Лапчиком, И. В. Марусевой, Б. Е. Стариченко, М. В. Швециким и др.), а также государственным стандартом, региональными и профессиональными особенностями вузов и каждого факультета. При этом в связи с переходом на многоуровневую систему высшего образования помимо собственно целей стали определять и их структуру, направленную на вычленение особенностей подготовки на каждом из уровней обучения.

Разнообразие в подходах при формировании целей подготовки студентов педагогических вузов в области ИКТ и ИТО связано с несколькими причинами.

Во-первых, (здесь мы согласимся с Б. Е. Стариченко) сложность формулировки инвариантных для всех педагогических специальностей целей подготовки в области информационных технологий в обучении в том, что, с одной стороны, весьма слаба опора на практику, поскольку система школьного (да и вузовского) образования не располагает массовым опытом применения компьютерных технологий в преподавании; с другой стороны, суждения, приводимые в теоретических исследованиях, в значительной степени декларативны и отражают потенциальные возможности образовательных ИКТ без их привязки к образовательной практике [2, С. 271].

Во-вторых, постоянная модификация компьютерной техники и базирующихся на ней информационных технологий требует постоянной адаптации подходов в подготовке студентов, что вступает в противоречие со склонностью вузов к организации именно фундаментальной подготовки. В результате стабильно существует разрыв между методологией и реальной практикой использования ИКТ на будущих рабочих местах выпускников педагогического вуза. И как следствие – неподготовленность студентов к своей будущей практической деятельности.

В-третьих, при формировании целей в рассматриваемой области практически не учитываются особенности многоуровневого высшего образования, среди которых одной из важнейших является общеобразовательная направленность обучения в вузе (появление бакалавриата – тому свидетельство). Фундаментализация обучения при подготовке тех же бакалавров – это лишь одна сторона решения проблемы, связанная с формированием основы для дальнейшей профессиональной подготовки. Но надо учитывать и то, что есть и другая сторона: выпускник педагогического вуза, получивший даже минимальную подготовку в области ИКТ, должен легко адаптироваться не только в образовательной сфере, но и в любой другой, требующей базовой подготовки в этой области. Фактически это – социальный заказ общества: выпускники педвузов не должны быть ни в чем хуже выпускников других (непедагогических) вузов. Это подтверждается и отсутствием сколько-нибудь значимого распределения в большинстве вузов (образование перестало заказывать молодых специалистов), и простой статистикой (например, в Уральском государственном педагогическом университете в 1998 г. в образование ушло работать 62% выпускников математического факультета, в 1999 г. – всего лишь 30%, а в настоящее время речь идет уже не о процентах – о единицах; не многим лучше ситуация и в Российском государственном профессионально-педагогическом университете).

Воспользуемся всеми перечисленными особенностями формирования обобщенных целей, которые сформулируем в виде следующих принципов.

Принцип направленности предполагает определение значимости и места цели в системе подготовки студентов (общеобразовательная или профессиональная, на каком этапе обучения реализуется и в рамках какой дисциплины (или дисциплин) возможна ее реализация и т. п.).

Принцип внешней коммуникативности, предполагающий учитывать при формировании целей существующие реалии и тенденции.

Принцип инструментальности, предполагающий формирование мировоззренческой подготовки, имеющей прикладную направленность. То есть формируемые в ходе подготовки студентов фундаментальные понятия, модели, представления и умения должны стать базой для решения конкретных задач в будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

И, наконец, принцип поливариантности, суть которого – «обеспечить различную степень овладения образовательными ИКТ в зависимости от возможностей вуза и факультета, а также желания студента. Поливариантность не тождественна многоуровневой системе обучения, хотя может осуществляться и в связи с ней» [2, С. 272].

Ранее мы отметили, что сформировалось два направления подготовки будущих учителей в области ИКТ. Первое направление связано с решением задачи формирования базовых знаний и умений использования ИКТ. Второе – со знакомством студентов с психолого-педагогическими и прикладными аспектами использования ИКТ в сфере образования (преимущественно – обучения). Здесь хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, с нашей точки зрения, эти направления подготовки сохраняются, однако в настоящее время идет быстрый процесс их дифференциации. Это связано как с появлением большого спектра доступных современных информационных и коммуникационных технологий (следствие – появление большого количества «специализированных» информатик), так и с переносом акцента с подготовки студентов к использованию ИКТ в обучении на подготовку к организации эффективного учебного процесса, где ИКТ выступают в качестве одного из средств, обеспечивающих эту эффективность.

Приведенные замечания, принципы и тенденции в подготовке студентов в области ИКТ легли в основу как построения целей конструируемой методической системы, так и в определение ее структуры.

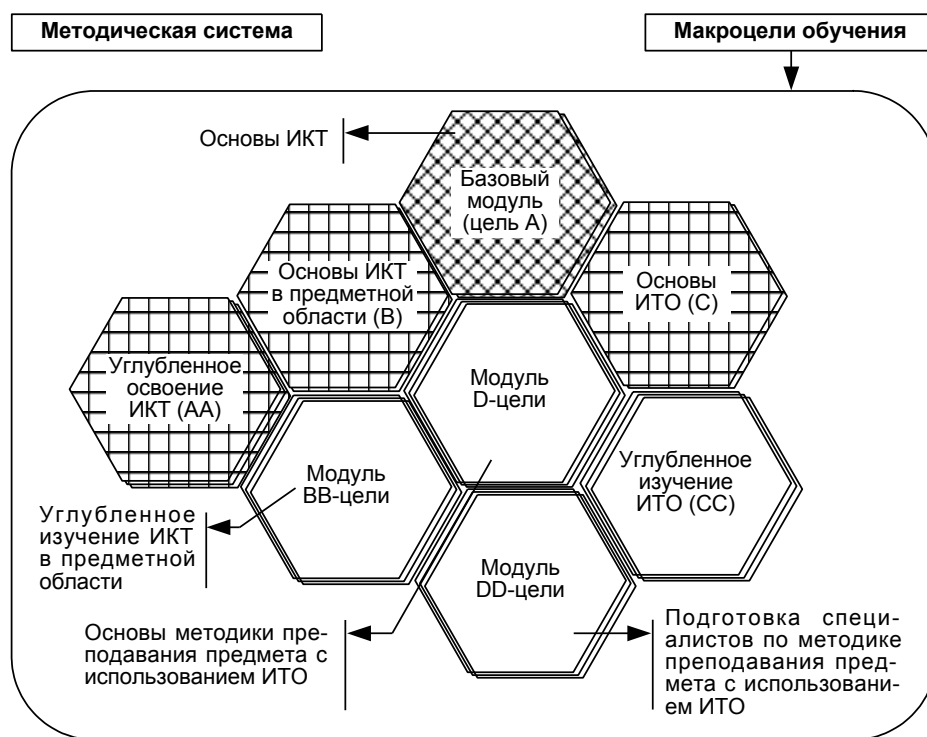
Макроцели методической системы по подготовке студентов
к использованию ИКТ

Инвариантные цели	Инвариантные цели: следующий уровень	Вариативные цели	Вариативные цели: следующий уровень
А Сформировать базовые знания и умения в области использования ИКТ	АА Сформировать углубленные базовые знания и умения в области использования ИКТ	В Сформировать базовые знания и умения применять ИКТ в предметной области, в которой специализируется студент	ВВ Сформировать углубленные знания и умения применять ИКТ в предметной области
С Сформировать базовые знания и умения в области	СС Сформировать углубленные знания и умения	Д Сформировать знания и умения в области методи-	DD Сформировать углубленные знания и умения в области

ти использования ИКТ в обучении	в области использования ИКТ в обучении	ки преподавания конкретной дисциплины с использованием ИКТ	методики преподавания конкретной дисциплины с использованием ИКТ
---------------------------------	--	--	--

Макроцели подготовки студентов можно разделить на инвариантную и вариативную части. Первый блок целей – универсальный, ориентирован на подготовку студентов всех специальностей и не зависит от нее. Второй – специализированный и ориентирован на предметную область. Данные блоки взаимосвязаны между собой категориями «общее» и «частное». Уже на этом уровне формирования целеполагания зафиксируем разноуровневость подготовки специалистов, потенциально обеспечиваемой современной системой высшего образования. Структура предлагаемых целей приведена в таблице (см. выше). «Достраивание» этих целей будет проводиться в работе далее.

Структура методической системы, в основе которой лежат приведенные макроцели, приведена на рисунке. Здесь каждой из целей соответствует отдельный блок. Следует подчеркнуть важную роль базового модуля (цель А). Успешность его усвоения является необходимым (но не достаточным) условием успешности обучения в рамках данной методической системы.



Структура методической системы подготовки студентов педагогических вузов к использованию ИКТ

Предлагаемая методическая система не предполагает усвоения всеми студентами всех блоков. Речь идет (это уже отмечалось ранее) о структуре, компоненты которой можно использовать для создания новой дисциплины (серии дисциплин) или включения их в существующие дисциплины в зависимости от возможностей и потребностей конкретного педагогического или профессионально-педагогического вуза.

Сделаем несколько пояснений к рисунку.

1. Методическая система состоит из блоков двух типов (по аналогии с целями). Первый тип (он на рисунке закрашен в более темные цвета) представляет собой инвариантную часть, использование которой предполагает формирование у обучаемых базовых знаний и умений в области ИКТ (блок А), а также основ методологии использования ИТО (блок С). Блок с целями АА выделен специально, поскольку уже сейчас можно ставить задачу (учитывая возможность и необходимость разноуровневой подготовки в современной системе высшего образования) углубленного изучения новых информационных техно-

логий как отдельного направления: программирование, телекоммуникации, общие прикладные технологии (напр., издательская деятельность) и др. Также отмечен пакетный характер данного модуля.

2. Вариативная компонента методической системы проиллюстрирована незакрашенными сотами. Пакетность здесь имеет отношение прежде всего к разнообразию предметных направлений и структуре предлагаемой методической системы. Для конкретной специальности пакетность убирается.

3. Вряд ли стоит предполагать, что в ближайшем будущем основная масса абитуриентов будет владеть основами ИКТ на уровне, требуемом в высшей школе. Поэтому блок А в достаточно далекой перспективе останется (возможно, как курс выравнивания) как обязательный компонент и в высшей школе.

4. Как уже отмечалась, предлагаемая структура методической системы позволяет сконцентрировать внимание прежде всего на решении проблем подготовки специалистов, а затем уже определяться собственно с дисциплиной, в рамках которой все эти задачи будут решены.

Литература

1. Долинер А. И. Адаптивные методические системы как системообразующая компонента дистанционного обучения // Образование и наука: Известия уральского отделения российской академии образования. – 2003. – № 1. – С. 48–67.

2. Стариченко Б. Е. Теория и практика оптимизации школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 352 с.

УДК М 52
ББК Ч 420

ИННОВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ «ШКОЛА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ»: СОДЕРЖАНИЕ И ОПЫТ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

**А. В. Меренков,
В. С. Глушкова**

Ключевые слова: развитие и саморазвитие ребенка; организационно-управленческие навыки; ученическое самоуправление; мониторинг развития и саморазвития учащихся.

Резюме: В статье анализируется десятилетний опыт реализации концепции развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих

ких навыков. Рассмотрены основные принципы работы, основанные на теоретических положениях педагогики саморазвития; применяемые педагогические технологии побуждения ученика к саморазвитию в учебной и внеучебной деятельности; особенности создания ученического самоуправления как способа включения учащихся в процессе саморазвития коллектива класса, школы в целом. Выделена специфика методической работы с учителями. Раскрыто содержание мониторинга, применяемого в гимназии.

Данная статья написана по результатам десятилетнего опыта внедрения инновационной концепции и программы развития и саморазвития личности школьника в учебной и внеучебной деятельности в одной из гимназий Екатеринбурга. В ней не ставится задача специального теоретического анализа основных методологических подходов, которые использовались нами при организации конкретной педагогической деятельности. Часть из них уже давно утвердились, некоторые носят дискуссионный характер.

В своей работе мы опирались на те исследования личности, в которых в той или иной степени рассматриваются некоторые закономерности развития и саморазвития индивида в онтогенезе. В частности, использовались теоретические подходы к развитию и саморазвитию личности таких философов, психологов, социологов, педагогов, как Ш. Амонашвили, А. Г. Асмолова, А. С. Белкина, Л. И. Божович, Л. П. Бугеовой, Л. С. Выгодского, Б. С. Гершунского, Э. Дюргейма, А. В. Зинченко, В. С. Лазарева, Л. Н. Когана, М. С. Неймарк, Л. И. Рувинского, Р. Селевко, П. В. Симонова, Г. Спенсера, В. А. Сухомлинского, Ш. Фурье, Р. Х. Шакурова.

Однако, на наш взгляд, на сегодняшний день не разработаны в полной мере многие непосредственно связанные с реальной практикой педагогов элементы теории развития и саморазвития личности в онтогенезе. Почти не изучены механизмы развития и саморазвития ребенка с раннего детства до достижения социальной зрелости. Также не выявлены ведущие механизмы асоциального развития ребенка, что препятствует созданию действенной системы профилактики различных зависимостей у подростков. Редко встречаются попытки последовательной реализации основных положений теории саморазвития ребенка в практике общеобразовательных учреждений. Все это вызвало необходимость поиска способов внедрения теории саморазвития личности в онтогенезе в практику работы конкретного образовательного комплекса, включающего дошкольные группы и все ступени полного среднего образования.

Гимназия № 207 «Оптимум» была создана в 1994 г. как инновационное образовательное учреждение Екатеринбурга. В настоящее время в ней обучаются дети с 2 до 17 лет, подготовлено 5 выпусков.

Главной задачей гимназии стало создание и апробация системы проектирования и развития индивидуальности учащихся. Разработанная концепция направлена на создание и реализацию педагогических технологий, обеспечивающих воспитание и обучение личности, способной успешно адаптироваться к современному бурно меняющемуся миру.

Используемые до сих пор во многих учебных заведениях технологии обучения и воспитания в большинстве своем соответствуют тому периоду развития общества, который характеризовался весьма устойчивым воспроизводством новыми поколениями норм и правил, созданными предшествующими поколениями. Научно-техническая революция к концу прошлого столетия привела к постоянно ускоряющемуся обновлению практически всех производств, а также быта, досуга, системы получения и обработки информации.

Впервые в истории человек поставлен в такую ситуацию, когда он вынужден решать основные задачи своей повседневной жизни, опираясь не на знания и представления, которыми руководствовались его отцы и деды, а на самостоятельный поиск вариантов оптимальных решений новых проблем трудовой, досуговой деятельности. Жизнь постоянно требует обновления знаний и умений, которые необходимы для успешного выполнения разнообразных профессиональных и иных обязанностей.

Впервые сама общественная жизнь требует такой организации воспитательной и образовательной деятельности, которая формирует у ребенка с раннего детства ориентацию и установку на саморазвитие во всех видах его повседневной жизнедеятельности.

В условиях, когда необходима четко ориентированная активность, направленная на постоянное выявление и максимальную реализацию индивидуальных задатков и способностей каждого человека, перед педагогикой стоит проблема поиска эффективных технологий превращения стихийной активности детей в сознательно организованный и контролируемый ими же процесс самореализации и самоутверждения на всех этапах первичной социализации.

Поэтому нынешняя ситуация в семейном, школьном, общественном воспитании и обучении требует создания и практической апробации особой «Педагогика саморазвития личности».

Задачу формирования человека, способного успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру, можно решить только на основе использования объективных законов развития и саморазвития ребенка в онтогенезе. Суть их заключается в том, что человек, взаимодействуя с разными людьми, проходит три ступени своего развития. На первой он преимущественно занят освоением норм и правил актуальной культуры. На втором – на базе достигнутого уровня владения культурой – получает возможность реализации своих индивидуальных способностей в разнообразных видах жизнедеятельности. На третьей ступени освоенный уровень самореализации позволяет ему активно участвовать в совершенствовании деятельности тех людей, с которыми он сотрудничает.*

При этом важнейшим условием успешного воспитания и обучения ребенка родителями, педагогами, социальной средой является умелое использо-

* Подробно указанные теоретические положения раскрываются в монографиях: Меренков А. В. Личность: формирование потребности в нравственном развитии. – Красноярск, 1986; Меренков А. В. Педагогика саморазвития личности. – Екатеринбург, 2001.

вание заданных ему природой индивидуальных особенностей, которые определяют, с одной стороны, успешность освоения отдельных элементов культуры, с другой – усложняют овладение некоторыми нормами и правилами.

Закономерности развития личности в разработанной нами педагогической концепции реализуются с помощью специальных механизмов развития и саморазвития личности в онтогенезе. Выделяются следующие основные механизмы.

Ведущая роль принадлежит механизму формирования потребности в постоянном самосовершенствовании. Этот механизм включает в себя выработку у ребенка с 3 лет чувства гордости, с 4–5 лет – чувства стыда, с 5–6 лет – чувства совести, с 6–7 лет – чувства долга и понимания необходимости следовать нормам поведения; с 10–12 лет – чувства ответственности за себя и окружающий мир. Указанные понятия трактуются нами не как категории нравственной культуры, а значительно шире. В них выражается наличие внутреннего побуждения личности к саморазвитию во всех сферах жизни. Принятие норм трудовой, эстетической, нравственной и других видов культуры осуществляется с помощью данных чувств. Они обеспечивают ориентацию на овладение актуальной культурой, а также создают ту внутреннюю энергию, которая необходима для постоянного побуждения себя к совершенствованию сознания и поведения.

Использование данного механизма позволяет уже к подростковому возрасту выработать у ребенка способность противостоять негативным воздействиям окружающей среды. Вероятность асоциальных форм поведения у людей, которые выработали у себя указанные качества, существенно сокращается.

Соответствующее реальным достижениям чувство гордости может быть обозначено как нормативное, поскольку обеспечивает успешное освоение ребенком тех требований, которые предъявляет к нему актуальная культура конкретного социума. Этот вид гордости формирует особую систему чувственно-эмоционального отношения человека к окружающему миру. Оно характеризуется следующим механизмом. Сначала возникает переживание мужественности как внутренней силы, позволяющей успешно осваивать предъявляемые к ребенку нормы и правила социальной жизни. Затем возникает чувство уверенности в себе. На его базе формируется чувство внутреннего спокойствия, необходимого для умелого преодоления тех естественных трудностей, которые возникают в процессе приобретения новых знаний и умений. Значительные достижения в освоении культуры, овладении учебными навыками рождают чувство радости за себя и окружающих людей. На этой основе утверждается высшее положительное чувство – любовь – к природе, людям, активной познавательной деятельности, к самому себе, как знающему, умеющему и сильному в социальном плане человеку.

Следующим механизмом, обеспечивающим реализацию потребности личности в постоянном самосовершенствовании, выступают организационно-управленческие навыки. Их смысл заключается в том, что человек в процессе

саморазвития всегда сталкивается с различными трудностями, порожденными как внешними обстоятельствами, так и отсутствием в должной мере тех внутренних качеств, которые обеспечивают достижение желаемого успеха. Поэтому воспитание и образование включают в качестве обязательного условия приобретение ребенком умения за счет внутренних сил преодолевать эти трудности.

Механизм, обеспечивающий реализацию этой задачи, включает в себя:

- умение четко поставить цель тех изменений в себе, которые хотелось бы осуществить в какой-либо конкретной деятельности;
- выбор оптимального варианта достижения поставленной цели;
- концентрацию воли – как той внутренней силы, которая обеспечивает преодоление возникших трудностей;
- терпение – как психическую способность в течение требуемого промежутка времени концентрировать необходимую для работы физическую и психическую энергию;
- самоконтроль в процессе реализации поставленной цели.

Важнейшей особенностью организации воспитательного и образовательного процессов на основе указанных механизмов является то, что у каждого ребенка по-разному может проявляться чувство гордости, стыда, совести в различных видах деятельности. Поэтому возникает необходимость, занимаясь формированием конкретных умений в той или иной работе, наполнять содержание этого механизма теми показателями, которые определяют саморазвитие, например, в общении с окружающими людьми, в освоении отдельных школьных предметов и т. п. Также и организационно-управленческие навыки могут быть представлены в одной сфере как более развитые, а в других – менее развитыми.

Указанные противоречия являются одной из важнейших причин постоянного изучения индивидуальности ребенка для организации такого педагогического взаимодействия с ним, которое, в конечном счете, побудит его к самосовершенствованию во всех видах жизнедеятельности.

Практическая реализация указанных подходов к пониманию особенностей развития и саморазвития личности в онтогенезе достигается специальной организацией педагогического процесса. В гимназии он строится прежде всего на выявлении методами психолого-педагогического анализа набора тех индивидуальных черт ребенка, которые определяют уровень его готовности к развитию и саморазвитию в предлагаемых видах деятельности. Данная работа осуществляется на основе карточки наблюдения за уровнем проявления того набора качеств, которые определяют степень готовности к приобретению необходимых знаний и практических умений в учебной и внеучебной деятельности.

Замер исходного уровня зрелости основных элементов саморазвития, а также уровня проявления организационно-управленческих навыков, тех психологических характеристик, которые требуются для успешной учебной деятельности и овладения культурой общения с окружающими людьми, позволяет

разработать траекторию индивидуального развития каждого ребенка на ближайшее и отдаленное будущее.

Педагогическая технология формирования потребности в активном саморазвитии включает в себя следующие этапы.

1. На основе анализа имеющегося уровня развития потребности в самосовершенствовании тех видов деятельности, в которых ребенок занят в гимназии, им, совместно с классным воспитателем и родителями, разрабатывается конкретный план развития отдельных качеств на четверть и полугодие. Начинается это работа с учащимися 2-го класса. При этом ставится не более двух-трех задач, над решением которых ребенок будет работать. Например, обеспечивать более полный контроль своего поведения на уроках, концентрации внимания при выполнении домашних заданий, преодоления отставания в освоении какого-то предмета и т. п. При составлении плана саморазвития ребенок вместе с взрослыми людьми осуществляет поиск основных способов реализации поставленных целей. При этом обнаруживается, что чаще всего требуется усилить волю, терпение, самоконтроль как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

2. На следующем этапе ребенку предоставляется та самостоятельность, в рамках которой он должен суметь на основе организационно-управленческих навыков достичь поставленной цели. Классный воспитатель, еженедельно подводя итоги учебной и внеучебной деятельности ребенка, помогает ему оценить степень продвижения к поставленной цели и выделить те трудности, которые препятствуют успешному саморазвитию. Родители также включаются в процесс контроля реализации ребенком целей саморазвития в домашних видах деятельности.

3. По итогам четверти, полугодия классный воспитатель организует коллективное обсуждение успехов каждого ребенка в выполнении индивидуальных планов саморазвития. Ученик, а затем его товарищи оценивают достижения в преодолении тех трудностей, которые препятствовали освоению общекультурных и общеучебных требований. При этом каждый ученик получает возможность выявить уровень заинтересованности в его развитии как товарищей по учебе, так и самих педагогов.

Тем самым развивается чувство уверенности в себе на основе более полного самоутверждения среди тех, кто обеспечивает условия для развития личности ребенка и создает стимулы для более полного проявления его индивидуальности в коллективных делах.

4. Развитие чувства гордости за способность работать над собой, успешно занимаясь самосовершенствованием, обеспечивается оценкой успехов каждого ученика. На общешкольной линейке, которая проводится по итогам четверти, отмечаются конкретные успехи ученика в усвоении отдельных предметов, а также более полном овладении навыками культуры общения с педагогами и сверстниками. Лучшие ученики по итогам учебного года награждаются грамотами родительского комитета и Совета гимназистов.

Для обеспечения эффективной работы ученика по саморазвитию в рамках школьного компонента базисного учебного плана введены два специальных авторских курса: «Я и мир моей любви» и «Культура коммуникативной деятельности».

В первом дается блок знаний, раскрывающих содержание тех качеств, которые составляют механизм развития и саморазвития человека в процессе его взросления. Дети на уроках учатся оценивать уровень и характер проявления своих эмоций, чувств, способностей рационально осмысливать типичные жизненные проблемы, возникающие у них при общении с родителями, учителями, товарищами по учебе, друзьями. Особое внимание уделяется раскрытию механизмов формирования положительных чувственно-эмоциональных переживаний и преодоления негативных чувств и эмоций, которые препятствуют самоутверждению ребенка среди окружающих людей.

Стержнем всего курса является формирование знаний и выработка установок на умение получать высшее положительное переживание – чувство любви – к природе, близким и дальним людям, к самому себе, к технике, к знаниям, искусству, родному краю, родине, своему народу.

Стихийные формы любви, которые обычно у детей носят ограниченный, неразвитый характер, приобретают более зрелую форму на основе изучения основных способов развития этого чувства у каждого человека. Особое внимание уделяется правильному пониманию любви к себе как основы усиления потребности в саморазвитии в учебной и внеучебной деятельности.

Во втором курсе рассматриваются основные способы формирования доброжелательных, толерантных отношений ребенка с разными людьми.

С целью усиления роли самих учащихся в развитии и саморазвитии создана система ученического самоуправления – на уровне класса и школы. Ее целью является не только привлечение учащихся к той работе, которая направлена на формирование культуры проведения классных и общешкольных коллективных мероприятий. Важнейшей задачей этой системы является создание условий для саморазвития личности путем более полной самореализации в разнообразных видах творческой деятельности, осуществляемой детьми самостоятельно, а также под руководством педагогов и родителей. Самостоятельно организуя внеучебную жизнь класса, школы, учащиеся стимулируют проявления способностей, которые еще не реализованы.

Однако нередко возникают ситуации, когда ребенок, не получив в раннем детстве необходимого побуждения к саморазвитию, только в результате постоянного воздействия взрослых осваивает предлагаемый ему уровень учебной активности и основные нормы культуры поведения. Приходится заниматься перевоспитанием, сущность которого заключается в формировании в более позднем возрасте чувства гордости за самостоятельно достигнутые успехи в учебе, проявление воли, терпения в преодолении возникающих трудностей. Основным препятствием, как показывает практика, является крайне низкий уровень потребности в самоутверждении у части детей, отсутствие умения

управлять своими эмоциями и чувствами, господство стихийных форм адаптации к окружающему миру.

Успех в работе с такими детьми достигается только в том случае, когда семья активно включается в перевоспитание ребенка, помогает формировать у него качества, определяющие саморазвитие личности в основных видах жизнедеятельности.

Практика показала, что обязательными условиями успешной реализации концепции развития индивидуальности является следующее.

1. Методическая работа с педагогами по формированию у них основных знаний о закономерностях развития и саморазвития ребенка во всех сферах его жизнедеятельности; механизмах эффективного воспитания и образования в условиях образовательного учреждения на каждом этапе взросления ученика; способах выявления индивидуального уровня освоения ребенком механизмов развития и саморазвития. Тем более что многим учителям трудно отказаться от традиционных форм организации учебной деятельности. Они нередко руководствуются установкой на формирование у детей конкретных знаний, а не потребности в самостоятельном их приобретении из различных источников, в том числе из учебника. Желание чисто формально провести занятия преодолевается некоторыми учителями с большим трудом.

2. Активное педагогическое просвещение родителей. Необходимость этого вызвана тем, что, во-первых, многие родители не ориентированы на организацию воспитания детей с раннего возраста, во-вторых, современное педагогическое просвещение не раскрывает содержание тех педагогических технологий, которые позволяют самим родителям выявлять индивидуальные особенности детей и организовывать семейное воспитание таким образом, чтобы ребенок был ориентирован на усвоение нормативной гордости, стыда, совести, долга, ответственности, воли, терпения, самоконтроля в процессе познания окружающего мира и взаимодействия с ним.

Широкое использование концепции развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих навыков в различных образовательных учреждениях достигается в процессе овладения всеми педагогами знаниями и умениями, обеспечивающими умелое использование механизмов саморазвития, а также организации педагогического мониторинга самосовершенствования ребенка в процессе обучения в школе.

Разработанный в гимназии мониторинг включает в себя отслеживание индивидуального развития каждого ребенка в учебной деятельности и в освоении норм культуры поведения. Составлена карточка развития отдельных качеств ребенка, которая заполняется детьми совместно с учителями. Также ведется мониторинг учебных достижений каждого ученика по отдельным предметам. Организован мониторинг учебных достижений каждого класса. Это позволяет организовать соревнование на звание лучшего по учебе класса гимназии;

Обеспечение качества реализации образовательной программы достигается за счет усиления роли гимназии в формировании познавательной актив-

ности детей разного возраста в учебной и внеучебной работе. Гимназия принципиально не отбирает учащихся по способностям, а ориентируется на заинтересованность семьи в качественном обучении своего ребенка. Поэтому педагоги строят свои отношения с детьми и родителями в учебном процессе не по принципу соответствия ребенка требованиям программы, а по принципу создания условий, мотивирующих и активизирующих ребенка к учебной деятельности.

Проведенный анализ достигнутых за десять лет результатов показывает следующее:

- у большинства учащихся сформировалась положительная установка на систему используемых в ней методов обучения и воспитания;
- почти все учащиеся понимают содержание требований к их учебе и культуре поведения, направленные на обеспечение их успешной адаптации;
- удалось сформировать толерантные и в основном дружеские отношения между детьми 1–11 классов;
- постепенно у учащихся формируется понимание необходимости постоянного саморазвития в учебной и внеучебной деятельности, для того чтобы стать успешным человеком;
- последовательно идет процесс развития познавательных интересов и формирование навыков самостоятельного поиска новых знаний, способствующих более полному самоутверждению и самореализации каждого ребенка;
- у большинства детей вырабатываются навыки планирования своего ближайшего и отдаленного будущего;
- постепенно формируются навыки самоуправления в организации жизни класса и школы в целом.

Однако остаются проблемы, связанные с необходимостью более тесного сотрудничества семьи и школы в обеспечении эффективного развития и саморазвития каждого ребенка. Ребенок должен не только в школе, но и дома ориентироваться на саморазвитие в быту, досуговой деятельности, при общении с близкими людьми.

Перспективы дальнейшей работы связаны с апробацией и коррекцией реализуемых в настоящее время педагогических технологий воспитания, их использования для качественного изменения форм организации учебной деятельности учащихся, совершенствованием методической работы с педагогами и родителями, развитием ученического самоуправления.

УДК 377.1
ББК 74.65

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

П. А. Силайчев

Ключевые слова: педагогические технологии; детерминация; детерминирующий фактор.

Резюме: В статье определяется и анализируется феномен детерминации применительно к педагогическим технологиям.

Исстари подмечалось, что для получения желаемых учебных результатов учебную деятельность детей необходимо организовывать особым образом, всякий раз по-своему и в согласии с целью. Так, для того чтобы научить ребенка писать буквы, необходимо сначала подготовить его к освоению этого действия (научить правильно держать ручку, развить моторную часть движений), освоить написание элементов букв, объединить разные элементы букв в их написании, натренировать ученика в написании букв до уровня автоматического выполнения действия. Для достижения других учебных целей, например, освоения математических операций, нужна иная, но все равно последовательность выполнения видов учебной работы, выполнение которой приводит к желаемому результату. Иначе говоря, педагогический процесс, как всякий управляемый процесс, имеет свою технологию. Однако термин «технология» в педагогической теории и практике начали применять не так давно, несмотря на то что обучение всегда осуществлялось по педагогическим технологиям. Обучение всегда подразумевает изменение образовательных качеств ученика в специально организованном педагогическом процессе. В 90-х годах прошлого века это понятие стало широко распространяться во всех разделах педагогики.

В педагогическом аспекте понятие «технология» имеет свою область применения. Его употребляют в связи с характеристикой организации педагогического процесса, преследующего своей целью конкретный результат, и выбором на основе какой-либо логической идеи основных компонентов этого процесса: задач, содержания, методов, приемов и организационных форм работы. При этом образовательная траектория, заложенная в технологии обучения, является логическим отражением психолого-педагогических изменений состояния развития обучаемых под воздействием учебно-воспитательных условий и учета реальных возможностей учебно-материальной базы. Многообразие психолого-педагогических закономерностей, логических связей и условий предполагает вариативность в разработке путей достижения цели обучения.

При рассмотрении системы образования в ракурсе обеспечения учебных условий освоения содержания образования имеет смысл выделение технологий, в комплексе решающих соответствующие задачи обучения, воспитания

и развития, а также технологий, обеспечивающих достижение аспектных учебных целей при освоении содержания образования. Например, технологий освоения его «сквозных» компонентов: предметов изучения (общего, специального и политехнического), опыта личности (теоретического, практического и творческой деятельности), формирования свойств личности (умственной, нравственной, коммуникативной, трудовой, эстетической и физической культуры) [1, С. 28–33]. Учитывая целостность личности [1, С. 19], следует особо подчеркнуть, что выделенные технологии решают приоритетно те или иные задачи, а не задачи в отдельности.

Педагогическая технология – организационная система, обеспечивающая достижение определенного педагогического результата при последовательном выполнении учащимися ряда заданий в условиях применения специально отобранных содержания обучения, методов, приемов, форм организации учебно-воспитательной работы и материального оснащения, т. е. путь достижения определенного педагогического результата. Ввиду того что в педагогическом процессе можно обозначить условно любой промежуточный, частичный или аспектный, результат, то и в образовательных системах учебных заведений имеет смысл рассмотрение спектра педагогических технологий, решающих либо частные задачи, либо комплексные. (Сюда можно отнести технологии разработки учебных заданий, проведения занятий или его отдельных аспектов, анализа результатов обучения и т. п.).

К настоящему времени основы теории педагогических технологий уже созданы. Педагогическая технология может рассматриваться как система, состав которой в зависимости от логического подхода может объединять этапы учебной работы; виды, формы и приемы обучения; действия, операции, движения и последовательность их выполнения и т. д. Функциональные качества этой системы зависят от группы факторов, отражающих закономерности ее существования и определяющих в своей совокупности логику и специфику частных педагогических технологий.

Вместе с тем решение ряда актуальных практических задач образования сдерживается недостаточной разработанностью теории, раскрывающей систему определяющих зависимостей педагогических технологий, т. е. предписывающей их выбор и направления оптимизации. На сегодняшний день в теории используется понятие «детерминации» (К. Гайдер, В. Ру и др.); предложена «теория факторов» (М. М. Ковалевский, У. Огборн и др.); в педагогике рассматриваются причины и движущие силы образовательных процессов, т. е. факторы обучения (М. Н. Скаткин, С. В. Иванов, Ю. К. Бабанский, В. С. Леднев и др.); разработаны структурные схемы педагогических систем, включающие в свой состав педагогические технологии (В. П. Беспалько, В. С. Селиванов, Д. В. Чернилевский и др.). Однако «детерминирующие факторы» и их теория применительно к технологиям обучения не определены.

Таким образом, теория педагогических технологий разработана недостаточно. Она не включает категорию «детерминации» и, соответственно, в ней

отсутствует адаптированная для ее толкования методология, т. е. методология детерминации педагогических технологий, в частности:

- толкование явления детерминации не распространено на педагогические технологии;
- не определена логика отражения открытых в педагогике причинно-следственных зависимостей для составления системы детерминант педагогических технологий;
- не разработана концепция системы базовых детерминант педагогических технологий, т. е. не обоснован подход к определению ее структуры, не определен функционально полный, минимизированный набор базовых детерминант и т. д. (при этом отдельные причинно-следственные зависимости и их различные группы встречаются практически во всех педагогических трудах);
- не раскрыты прикладные функции системы детерминирующих факторов педагогических технологий.

Для обозначения определяющей зависимости педагогической технологии от какого-либо воздействия уместно введение понятия «детерминирующий фактор» – внешнее воздействие либо внутреннее влияние на систему, придающее особенность ее характеристикам.

Феномен «педагогическая технология» как сложная целостная система включает разные по функциональности элементы. Поэтому представляется логичным переход от отождествления перечня элементов состава и структуры к ее иерархическому толкованию. А именно, структура педагогической технологии имеет два соподчиненных уровня организации. Ее базовый, общепедагогический уровень является инвариантным. В состав системы «педагогическая технология» входит ряд инвариантных элементов, присущих любой технологии в педагогике и обеспечивающих этим целостность отражения педагогического процесса. К числу таких элементов относятся: обучающиеся и преподаватели как субъекты технологического взаимодействия, цель их взаимодействия; среда, в которой происходит взаимодействие; последовательность технологических действий. Частнопедагогический уровень структуры вариативен. Каждая педагогическая технология имеет свой специфический состав и порядок частных элементов, согласованных с базовыми и обеспечивающих достижение педагогической цели.

Такой подход к определению структуры педагогической технологии предполагает следующую обобщенную характеристику ее элементов.

Субъекты технологического взаимодействия в общепедагогической структуре – это участники образовательного процесса, уровень сформированности культурных качеств которых, как предмет педагогической технологии, подлежит приведению к заданным требованиям, и участники образовательного процесса, организующие и управляющие изменением культурных качеств в этом взаимодействии.

На частнопедагогическом уровне, с одной стороны, это преподаватели предметов, воспитатели, инструкторы, методисты, разработчики обучающихся

программ и др. участники образовательного процесса, с другой стороны, это обучающиеся, сгруппированные в соответствии с определенными качествами по следующим основаниям:

- стартовый культурный уровень – бытовой, общеобразовательный, профессиональный, научный в различных вариациях и с разными промежуточными ступенями;
- интеллектуальные возможности – пониженные («трудные»), среднестатистические («обычные»), повышенные («одаренные») или предрасположенные к к.-л. виду деятельности (способные к музыке, изобразительному искусству, спорту и т. д.) и непредрасположенные (не способные к ним по разным причинам: слабослышащие, дальтоники и др.);
- направленность личности.

Цель технологического взаимодействия представляет модель результата педагогического процесса, достижение которого обеспечивает технология. Частнопедагогическая подструктура конкретизирует этот результат в обучении, воспитании и развитии в соответствии с таксономией педагогических целей.

Среда технологического взаимодействия представляет систему необходимых условий (социальных, информационных, организационных, материальных и др.), обеспечивающих целенаправленное течение педагогических процессов в образовании. Частнопедагогическая подструктура педагогической технологии предполагает конкретизацию этих условий. Например, технологии общего и профессионального образования реализуются в различных условиях. Соответственно, социальная среда определяет различный социальный заказ на названные виды образования, выражающийся различными перечнями требований. Информационная среда характеризуется разным содержанием обучения. Организационная среда в общем и профессиональном образовании определяется выбором разных форм организации обучения (классно-урочной, лекционно-семинарской и др.), получения образования (очной, очно-заочной, заочной, экстерната) и т. д. Материальная среда имеет разную структуру и состоит из элементов различных учебно-материальных баз образования.

Последовательность технологических действий создает условия для закономерного прохождения пути от исходного качественного состояния обучающегося субъекта технологии до заданного педагогического результата. Частнопедагогическая подструктура представляет последовательности технологических действий, преследующие цели обучения, воспитания и развития в соответствии с педагогическими закономерностями.

В основе системы «педагогическая технология» лежит взаимодействие в учебном процессе обучающегося и преподавателя с целью достижения нужного педагогического результата. Это взаимодействие подразумевает динамику закономерного положительного изменения качеств обучающегося в учебной деятельности, протекающей в социальной, информационной, материальной и организационной средах, каждая из которых имеет свое специфическое вли-

яние на характер протекающих при названном взаимодействии процессов. Определение педагогической технологии закономерностями познавательных процессов обучающихся представляет собой внутренний уровень ее организации, определяемый внутренними детерминирующими факторами. На внешнем уровне действуют детерминанты, влияющие на направленность и эффективность процессов учения.

Структура системы детерминирующих факторов педагогических технологий имеет смысл при достаточно понятном основании структуризации, позволяющем сгруппировать детерминирующие факторы и представить их в обобщенном виде. При этом:

1. Система должна отражать как в явном, так и в неявном виде все зависимости технологии обучения от внешних факторов (действующих на технологию как условия, заказ и т. п.) и внутренних (определяющих процесс реализации технологии как закономерности развития в ней обучения).

2. Система должна быть минимизирована (множественность зависимостей педагогических технологий должна быть сведена к основным факторам обобщающего характера и представлять собой достаточно понятный, негромоздкий перечень комплексных детерминант).

Теория структуры предполагает возможность анализа объекта в соответствии с любыми логическими подходами (точками зрения, плоскостями рассмотрения, направлениями и т. п.). При этом не каждое логическое основание является оптимальным для решения задач классификации, так как может вести либо к не востребуемым в содержательном смысле группировкам элементов системы и их связей, либо к нежелательному их количеству, либо к тому и другому одновременно. Выбор типологии одного из компонентов системы в качестве логического основания структуризации ее причинно-следственных связей предполагает включение в их классификационную группировку связей всех компонентов этой системы.

Сложившаяся система представлений об обучении, позволяет судить о нем как о познавательном процессе, протекающем в дидактической среде. Эта среда также является структурным компонентом системы «педагогическая технология». Соответственно, выбор типологического ряда дидактической среды обучения является одним из оснований для классификации причинно-следственных зависимостей педагогических технологий. Его применение позволяет получить минимизированную систему обобщенных детерминант педагогических технологий.

Система детерминирующих факторов педагогических технологий, таким образом, включает социальную, содержательную, процессуальную, организационную и материальную детерминанты.

Система детерминирующих факторов педагогических технологий представляет встроенный в обучение механизм управления им и является, с точки зрения кибернетики, элементом системы изоморфного управления.

Механизм влияния социума в социальном обществе на выбор целей обучения и через них на педагогические технологии в педагогике в принципе предопределен, но рассматривается обычно в связи с чем-либо, вскользь и в основном опосредованно. Влияние же социального фактора на направленность и соответствующий выбор педагогической технологии через целеполагание является одной из общих плоскостей причинно-следственных зависимостей в обучении и составляет для него социальную детерминационную среду. Иными словами, она составляет социальную детерминанту технологий обучения.

Обучение рассматривается в дидактике как процесс содержательный. Теория содержания образования представляет многие аспекты педагогических технологий: содержание теоретического и практического обучения, учебного проектирования, структуру общего, политехнического, специального и научного образования, уровни образования, инвариантные наборы учебных предметов и др. Разработана система детерминирующих факторов структуры содержания образования, вытекающая из закономерностей, определяющих основные контуры опыта личности и закономерностей его формирования. Влияние этих детерминант на отбор содержания образования на таком глобальном уровне как ступени образования, виды образования и т. п. обосновано и не вызывает возражений. Однако при переходе от содержания образования в широком смысле (как информационное содержания отрасли знания) к содержанию образования в узком смысле (как содержанию обучения) действие названных ранее детерминант на педагогические технологии, т. е. отбор содержания обучения и его дозирование для последовательной проработки, требует уточнения.

Информационно-деятельностная модель, подлежащая усвоению в обучении, отражает его результат и отбор содержания учения на всех его этапах. Фактор влияния содержания на технологии обучения составляет отдельную содержательную детерминанту, так как доминирующее влияние оказывают обучаемые, именно их познавательные процессы предполагается целесообразно организовать в педагогической технологии. Технология должна быть максимально приближена к логике закономерностей научения.

Преподаватель, как субъект обучения, также влияет на педагогические технологии. Однако, учитывая, что это специально подготовленные люди, имеющие соответствующее профессиональное образование и квалификацию, и обязанные в соответствии с занимаемой должностью реализовывать названные технологии, можно утверждать, что влияние этого фактора на технологии не столь значительно, как влияние субъектов учения, и в целом ими обусловлено.

Таким образом, дидактические, психологические, физиологические закономерности научения составляют внутреннюю среду детерминации педагогических технологий. Рациональность их подбора или проектирования находится в прямой зависимости от степени учета и реализации в них различных

закономерностей образовательных процессов, составляющих предписывающую среду в организации педагогических технологий. Для названия этой среды, определяющей внутренний уровень организации педагогических технологий, подходит название «процессуальная». Соответственно, она составляет процессуальную детерминанту технологий обучения.

Система образования представляет структуру, отражающую упорядоченность внешних условий обучения, которые составляют для педагогических технологий предписывающую среду, устанавливающую жесткие организационные рамки. Например, формы получения образования, системы организации обучения и др. Эта среда представляет организационный детерминирующий фактор.

Материальный мир имеет влияние на все формы бытия. Материальная среда, в которой осуществляется обучение, во многом определяет его характер и эффективность. Поэтому следующей детерминантой является материальная – база реализации педагогических технологий, функциональное влияние которой очевидно, однако нуждается в уточнении зависимостей.

Рассмотренный перечень детерминант (социальная, содержательная, процессуальная и материальная) определяет основные стороны педагогических технологий и позволяет при его учете более точно отвечать на следующие вопросы: зачем и чему учить? как учить? почему так учить (в смысле какую учебную деятельность необходимо выполнять и в какой последовательности)? и где учить (в каких материальных условиях).

Рассмотрение обучения в представленных плоскостях показывает, что в каждой из них возможна коррекция педагогической технологии, ее оптимальность связана с учетом всей системы детерминант.

Литература

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.041
ББК 74.100

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. Р. Денисова

Ключевые слова: дошкольное образование; дошкольное образовательное учреждение; образовательная среда; личностно ориентированное взаимодействие; развитие и саморазвитие ребенка.

Резюме: В статье рассмотрены проблемы, связанные с укреплением дошкольного образовательного пространства. Предложена взаимосвязанная совокупность принципов построения образовательной деятельности ДОУ, ориентированная на развивающуюся детскую личность как главную ценность общества.

Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширили и видоизменили функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности, преемственности, культуры. Дошкольная образовательная деятельность, регламентируемая Законом РФ «Об образовании», Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении и другими нормативно-правовыми документами, создает внешние и внутренние условия для гуманистической ориентации растущей личности. Обращенность к личности, стремление обеспечить ее растущие познавательные потребности и запросы – характерная особенность современной системы дошкольного образования.

Образовательная деятельность ДОУ рассматривается нами как специфическая сфера социальной жизни, создающая особый культурный контекст, стимулирующий личностное развитие ребенка. Акцент поставлен на выполнение жизненно важной функции образовательной деятельности – оказание помощи и поддержки молодому поколению при вхождении в мир самостоятельного социального опыта. Такое понимание дошкольного образования восходит к классической российской дошкольной педагогике К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. Т. Щацкого и др.

Совсем недавно традиционное «дошкольное воспитание» изменило свое название на более широкое – «дошкольное образование», определяемое Законом РФ «Об образовании» как исходная и неотъемлемая ступень образовательной системы в целом. Изменение официального названия неслучайно, переимено-

вание показывает новый статус и приоритетность осуществления образовательной деятельности на этапе дошкольного развития. Ребенок, пребывающий в дошкольном учреждении, включается в образовательный процесс, в повседневную жизнь других детей, вступает в определенные отношения с некоторыми из них, погружается в атмосферу детского сада, в тот «дух», который ему свойственен. Поэтому детский сад, реализуя образовательные и воспитательные функции, выступает значимым фактором личностного роста воспитанников, причем в некоторых случаях остается основным каналом позитивного влияния.

Укрепить дошкольное пространство в структуре единого российского образовательного пространства призваны государственные документы, которые определяют перспективы его дальнейшего развития и функционирования. Среди них Концепция дошкольного воспитания, созданная авторским коллективом под руководством профессора В. А. Петровского [2; 4]. В названном документе отражены основные принципы построения развивающей среды в дошкольном учреждении. Указанные принципы предполагают реализацию лично-ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей на основе общедоступности дошкольного образования, его адаптивности к уровню и особенностям развития воспитанников, через создание условий для самореализации каждого.

Данные принципы были сформулированы в конце 80-х гг. прошлого века. На современном этапе в связи с осознанием новых функций и нового содержания дошкольного образования, повышением качества образовательной деятельности они нуждаются в пересмотре и частичной корректировке.

Ведущая идея обновления педагогических принципов видится нами в осмыслении социокультурного сопровождения, развития, воспитания, обучения ребенка в разных жизненных контекстах на фоне становления новых отношений между детьми и взрослыми, теоретико-методологического изучения таких понятий, как «детство», «культура детства», «мир детства», «жизненное пространство ребенка» и др. (А. В. Запорожец, Е. В. Субботский, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн и др. [3; 5]).

Предлагаемые принципы построения образовательной деятельности в ДООУ гуманистически ориентирует сферу взаимодействия дошкольника и воспитателя на развитие, саморазвитие ребенка, его образование, самообразование, воспитание, самовоспитание, свободное общение. Многие из них были вытеснены, «забыты» в связи с переориентацией дошкольного образования на «обучающие» смыслы. Считаем, что требуется новая трактовка обозначенных принципов, адекватная современным представлениям наук о детском развитии. Рассмотрим каждый из принципов.

Принцип развития отражает развивающую ориентацию дошкольного образования. Развивать – значит сделать сильнее, дать окрепнуть, помочь созреть духовно, умственно, культурно; довести до высокой степени совершенства; помочь пережить процесс перехода от одного состояния в другое, более

качественное; распрямить части чего-то свернутого, нераскрывшегося. Развивающее образование ориентировано на то, чтобы каждому дошкольнику создавать условия, в которых он мог бы максимально реализовать свою личностную сущность. Принцип определяет исходную позицию педагога по отношению к воспитаннику, опора делается на имеющийся природный потенциал, стимулирование внутренних духовных сил ребенка.

Принцип природосообразности образовательной деятельности был разработан еще классической педагогикой как требование соответствия педагогического влияния природе (биологической прежде всего) ребенка (Я. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и др.). Образование и воспитание призвано не вредить физическому и психическому здоровью, а способствовать его укреплению (Л. Н. Толстой). Ребенок не только органическая часть природы, но и социума. Поэтому следует учитывать его социальную сущность. Принцип природосообразности говорит о том, что дошкольная образовательная деятельность должна соответствовать как внутренней природе ребенка, так и внешним условиям.

Принцип диалогического общения рассматривает диалог как неотъемлемое условие взаимодействия субъектов образовательного процесса, отражает существование тесной связи между взаимной и встречной открытостью, искренностью, взаимопониманием воспитателя и ребенка. Именно диалог воспитателя с ребенком в образовательном процессе проецирует установку на разумение, на разум. Главная задача диалога – развитие партнеров, где другой становится посредником в освоении ценностей культуры. Реализация данного принципа в образовательном пространстве ДОО обеспечивает ребенку атмосферу, стимулирующую его активность, любознательность, стремление к познанию, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, инициативность, самостоятельность.

Принцип доверительного сотрудничества подразумевает открытость, взаимную обусловленность, активность всех субъектов образовательного процесса. В данном контексте имеется в виду сотрудничество систем: «ребенок – педагог», «родители – ребенок», «педагог – родители». Доверительное *сотрудничество* характеризуется способностью его участников вызывать у ребенка желание подключиться к социально ценной деятельности в качестве полноправного партнера, который осознает причастность к совместному делу, социальную востребованность, переживает радость, удовлетворение от расширения индивидуального опыта.

Сотрудничество взрослого и ребенка протекает на фоне совместной деятельности. Любое действие вначале должно выполняться как совместное: взрослый постоянно передает ребенку свое умение, которым он постепенно овладевает. Таким образом, сотрудничество взрослых и детей, их содружество в реальных и живых контактах друг с другом – это та среда, где возникают качества развивающейся личности ребенка.

Несмотря на то что новое поколение детей растет психологически иным, внутренне свободным и менее зависимым от взрослых, педагогу важно не по-

терять доверие ребенка. Доверительное сотрудничество в этот период ориентировано в первую очередь не на «обмен информацией», а на ценностное осмысление происходящего внутри и вокруг себя. Таким образом, достижение доверительного сотрудничества с ребенком – процесс длительный и сложный, но необходимый для личностного (жизненного) самоопределения ребенка.

Принцип взаимного развивающего влияния педагога и ребенка раскрывает взаимообусловленность воспитателя и воспитуемого в образовательной деятельности. В отечественной педагогике этот принцип не формулировался, однако существуют некоторые подходы к осмыслению данного феномена. Педагоги и мыслители прошлого (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский др.) понимали, что успех воспитания определяется творческими отношениями между детьми и педагогом. При этом взрослый не выступает в роли непререкаемого авторитета – он тоже ошибается, ищет свои ошибки, исправляет их, анализирует свою работу и тем самым проделывает собственный путь развития.

Образовательная деятельность направлена на изменение и развитие ребенка, но в ней заложена необходимость саморазвития педагога. Она предусматривает и передачу знаний, и совместный личностный рост педагогов и детей. Воспользовавшись идеями М. Бубера [1], можно сказать, что образуется личностное пространство, которое называется сферой «между».

Принцип взаимного развивающего влияния воспитателей и воспитуемых означает такое выстраивание образовательной деятельности, при котором дети и взрослые будут беречь душевное равновесие друг друга, взаимно способствуя развитию лучших человеческих качеств.

Принцип ненасилия восходит к пониманию детства как «самоценного» периода и подразумевает отсутствие любой формы насилия (физического, морального) над ребенком. Ненасильственное воспитание и обучение – это источник дополнительных потенциалов в развитии ребенка. Его значимость осознавали многие педагоги и философы: Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. Н. Острогорский и др. Ненасилие в образовательной деятельности позволит дошкольникам преодолеть тревожность, страх, чувство неполноценности.

Принцип культурно-деятельностный отражает идею образовательной деятельности как культурной, способной сохранить и приумножить жизненные силы растущей личности. Данный принцип связан не с упрощенными операционально-исполнительскими моментами деятельности, он напрямую относится к личностному становлению, предполагает развитие у детей в ДОУ разнообразных навыков и умений, потребностей, способностей, контроля и самоконтроля. Очевидно, что дошкольное образование – это особая сфера содействия культурному развитию ребенка, которая способна сделать ребенка «сензитивным» к восприятию смыслов человеческой жизни.

Принцип обучения деятельности. На этапе дошкольного детства ребенка важно не просто научить чему-либо, а научить учиться, чтобы обладать

большими возможностями для совершенства. Смысл предлагаемого принципа сводится к тому, чтобы дети овладели «деятельностью научения учению», которая понимается как метадеятельность, регламентирующая конкретные виды активности ребенка (не только познавательную, но и игровую, трудовую и т. п.).

Обучение деятельности – это обучение не навыкам, а умению ставить цели и реализовывать их в дальнейшем. Образование в дошкольном возрасте не предполагает обязательного усвоения определенных знаний в строго заданном объеме, оно лишь закладывает готовность к самостоятельному познанию, которая становится ключом успешного личностного развития. Фактически речь идет о приоритете ценностей развития перед ценностями обучения. Поэтому у дошкольников необходимо развить умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, научить ставить доступные цели и организовывать свою деятельность.

Принцип преемственности образования. Преемственность образования, как и связанное с ним понятие «непрерывность» (имеется в виду преемственность и согласованность на стыках отдельных этапов образования), понимается не только как внешняя, формальная связь, но прежде всего как преемственность целей, задач, содержания и смысловой направленности образовательной деятельности, обеспечивающей личностное развитие воспитанника.

Преемственность выступает как связь времен, возрастных формаций, без нее не может быть прогрессивного личностного развития человека. Личность ученика начинает формироваться не в школе, а задолго до того, как ребенок станет учеником. Поэтому уже в детском саду нужно формировать установку на развитие, совершенствование себя в новой деятельности, доступной в будущем. Таким образом, рассматриваемый принцип выстраивает образование через системную обусловленность изменений в личностном развитии.

Принцип здоровьесбережения ребенка в образовательном процессе ДООУ, реализует обобщенное, целостное представление о здоровье – психологическом и соматическом. Усиленная забота о последнем и пренебрежительное отношение к духовному состоянию воспитанника приводит к дисгармоничному развитию.

Приходится констатировать, что нередко на здоровье детей негативно влияют факторы, непосредственно зависящие от педагогов (перегрузка учебным материалом, дискомфортная обстановка в детском саду, семье, недостаточное внимание к игровой деятельности, бессистемность закаливающих и оздоровительных процедур, отсутствие индивидуализации в питании, закаливании, двигательной активности). Поэтому устранить неблагоприятные, стрессогенные факторы – главная задача педагога.

Реализация представленных принципов позволит максимально адаптировать образовательную деятельность к индивидуальным особенностям детей, а именно, учитывать характер протекания мыслительных процессов, уровень знаний и умений, работоспособность, уровень познавательной и практической самостоятельности и активности, обучаемость, отношение к познанию, состоя-

ние здоровья, особенности семейного воспитания. Причем речь идет об образовательной деятельности, реализуемой в ДООУ разного типа, среди которых детские сады общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.), детские сады компенсирующего вида, детские сады присмотра и оздоровления, детские сады комбинированного вида. Одно условие остается неизменным: обращенность образовательной деятельности к детской личности, благодаря чему каждый – и отстающий в развитии, и сверходаренный – сможет реализовать себя.

Литература

1. Бубер М. Проблема человека / Пер. с нем. – Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1998. – 132 с.
2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10–24.
3. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетия (научная концепция института) // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3–22.
4. Петровский В. А., Кларина Л. М. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении // Дошкольное образование в России. – М., 1997. – 336 с.
5. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–18.

УДК 372.212.1
ББК Ч 411.354

НАРОДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

В. В. Ягодин

Ключевые слова: народная физическая культура; народные традиции; двигательная активность; воспитание; подвижные игры.

Резюме: В статье показаны возможности видов (игры, танцы, забавы, закаливание) и традиций народной физической культуры для воспитания дошкольников в семье, в ДООУ, в системе наставничества, в учреждениях дополнительного образования, в самовоспитании.

Дошкольная педагогика призвана решать задачи биологического развития ребенка, а также становления его как личности в интеллектуально-познавательной, творческо-деятельностной, эмоциональной и нравственно-волевой

сферах [4, С. 62–76]. Огромную роль играет двигательная деятельность ребенка, необходимая для его биологического развития, на основе которого впоследствии формируется социальная сфера личности. В наше время именно дефицит двигательной активности дошкольников является серьезной проблемой. Практически утрачены традиции семейного физического воспитания [19]. В нашем исследовании 77,2% реципиентов (из 500 школьников и студентов Свердловской области) указали, что, будучи детьми, дома вообще не занимались физической культурой. Вместе с тем даже идеально организованный двигательный режим в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) позволяет восполнять лишь 55–60% естественной потребности детей в движениях [3, С. 5]. Неудивительно, что 40% дошкольников показывают уровень двигательных способностей ниже среднего [19].

Положительная в целом тенденция многообразия образовательно-воспитательных программ в ДОУ в ряде случаев породила две противоположные проблемы. С одной стороны, вредное для здоровья завышение для данного возраста физической нагрузки, с другой – ориентация на преимущественно интеллектуальное развитие детей в ущерб физическому и социально-личностному становлению. В результате, при норме 50% дети активно двигаются не более 30% времени [12, С. 4]. Дефицит двигательной активности является одним из главных факторов неудовлетворительного здоровья дошкольников [3, С. 5].

В настоящее время недостаточно используются средства народной культуры, педагогическая ценность которых выходит далеко за рамки физического воспитания и проверена многими столетиями [17]. Возьмем пособие по физическому воспитанию в ДОУ А. Д. Глазыриной, очень емкое и дидактически грамотное. Однако народные танцы, например, в предлагаемых программах отсутствуют. Для детей среднего дошкольного возраста рекомендованы хороводы, но не народные. Младшим дошкольникам не предложено ни одной народной игры [5]. Факт удивительный, так как до этого было опубликовано хорошее учебное пособие М. Ф. Литвиновой для воспитателей детского сада с рекомендациями по применению народных подвижных игр [10].

Такая ситуация связана с тем, что современные преподаватели и тренеры в большинстве своем не знакомы с народными видами физической культуры. Мы провели опрос 80-ти студентов 1–4 курсов института физической культуры УрГПУ (Екатеринбург) на предмет знания ими народных игр, состязаний, забав. В среднем каждый студент сумел назвать лишь чуть больше трех видов.

Целесообразность использования элементов народной педагогики в воспитании детей дошкольного возраста отражена во многих работах. Вместе с тем роль народной физической культуры, как правило, ограничена аспектом физического воспитания, а из ее педагогических средств выделены лишь подвижные игры. В традиционном обществе на формирование личности детей описываемого возраста оказывали положительное влияние не только структурные элементы (виды) народной физической культуры (подвижные игры, состязания).

зания, танцы, забавы, закаливание), но также ее воспитательные традиции (использование фольклорных образов и имен прославленных спортсменов, наставничество, участие старших в двигательной деятельности детей, элементы физической культуры как компонент праздника, связь с трудом).

Виды и традиции народной физической культуры можно и нужно использовать в современной дошкольной педагогике: в рамках семейного воспитания, в ДООУ, в системе наставничества, в учреждениях дополнительного образования с физкультурно-спортивным уклоном, в процессе самовоспитания.

В традициях каждого народа было уважительное отношение к своим родителям. Упрочению авторитета родителей способствовали не только требовательно-ласковое, заботливое отношение к своим детям, но также участие в их играх, состязаниях, забавах. В народной культуре есть множество совместных для родителей и детей подвижных игр. Так, у русских для самых маленьких существуют игры «Ехали, ехали, ехали с орехами...», «Ладушки», «Карусель» и др. С более старшими детьми родители могут играть в «Каравай», «Кошки-мышки» и др. В семье можно давать первые уроки народных танцев. Такие занятия способствуют эмоциональному сближению членов семьи, развитию духовной сферы ребенка.

Все это годится и для ДООУ, причем здесь можно проводить народные игры, танцы, хороводы с участием большого количества детей, что усиливает воспитательный эффект.

Одной из задач дошкольной педагогики является привитие детям чувства симпатии, интереса, дружелюбного отношения к людям других национальностей и культур, поскольку это качество начинает формироваться уже с 4–6 лет [8, С. 5]. В конце XIX в. в детских садах, организованных для простолюдинов на окраинах России в местах с многонациональным населением, существовала практика ознакомления детей с культурой разных этносов, что способствовало установлению более дружеской атмосферы в детской среде [7, С. 13]. Научные исследования и опыт современных ДООУ с многонациональным составом детей также показывают, что интернациональному и поликультурному воспитанию дошкольников способствуют совместные игры, состязания, и танцы различных народов [11, С. 18].

В традиционном обществе значительную роль играло *наставничество* как традиция народной физической культуры, которая зародилась еще в каменном веке. Самым лучшим охотникам, воинам, которые по возрасту, из-за травм или болезней не могли принимать участия в охоте или сражениях, поручали обучение и физическую подготовку подрастающего поколения. В наше время наставничество не менее актуально, поскольку, как уже говорилось, семейное физическое воспитание находится на очень низком уровне, а общеобразовательные учреждения не обеспечивают всем дошкольникам нормальную двигательную активность. В роли наставников могут выступать ветераны спорта, тренеры-пенсионеры или действующие спортсмены на общественных началах или за скромную плату (нечто подобное уже было в СССР, когда энту-

зиасты тренировали дворовые команды). Старшие дошкольники могут привлекаться в группы детей, занимающихся физическими упражнениями под руководством наставников. Временная оторванность от родителей и воспитателей способствует формированию самостоятельности, коммуникативных способностей, коллективизма, чувства товарищества и других важных личностных качеств.

Во многих видах спорта серьезные занятия начинаются с дошкольного возраста. В учреждениях дополнительного образования со спортивным уклоном полезно использовать в тренировочном процессе народные игры, состязания-забавы, элементы народных танцев с целью создания большего разнообразия и эмоциональности физических упражнений.

В старшем дошкольном возрасте закладываются предпосылки *самовоспитания* [9, С. 31]. В традициях народной педагогики было предоставление самостоятельности детям самого маленького возраста. Поэтому чрезвычайно полезной представляется самостоятельная двигательная активность, которая в симбиозе с рационально построенными занятиями физической культурой дает возможность воспитывать у дошкольников умение творчески пользоваться приобретенными физкультурными знаниями и навыками, проявлять активность, самостоятельность, сообразительность, смекалку, находчивость. При этом большое значение имеют виды двигательной активности, привлекающие своей эмоциональностью, образностью, динамичностью [1, С. 5; 9, С. 39]. Такими качествами обладают народные игры, состязания и забавы, где соревновательный элемент способствует волевому самовоспитанию. Кроме того, формирование многих нравственных качеств связано с необходимостью строгого выполнения правил.

В народных танцах психическое напряжение вызвано двигательной активностью в соответствии с ритмом и характером музыкального сопровождения, поэтому, помимо эстетического и духовного самовоспитания, здесь мы тоже имеем дело с самовоспитанием волевых качеств.

Рассмотрим более подробно виды народной физической культуры и ее педагогические традиции.

Известно, что для дошкольника *игра* – это главная деятельность. Согласно требованиям гигиены для удовлетворения потребности в движениях ребенок 3–4 лет должен совершать в сутки от 9000 до 10500 шагов, в 5–6 лет – от 11000 до 13500 [14, С. 10]. Эту «шаговую» двигательную активность дошкольнику психологически гораздо легче реализовать в игре.

Подвижные игры являются основным средством физического воспитания дошкольника (базовые способы игры дети усваивают уже к 4,5–5 годам [13, С. 219]). Каждая современная подвижная игра является либо аналогом, либо модификацией народной игры. Народные игры можно разделить на сюжетные и бессюжетные. Игры с обозначенным сюжетом близки к творческим, поскольку заложенные там образы, зачины, диалоги развивают креативные способности детей. В бессюжетных играх больше совершенствуется сенсорная

сфера ребенка, стимулируются самостоятельность действий, мыслительные процессы. Многие народные подвижные игры содержат в себе элементы театрализации и фольклора (загадки, считалки, шутки, приговоры, попевки, т. е. «игровые прелюдии» или «игровые зачины»). Так, русские игры с сюжетом («Коршун», «Курочка», «Гуси-лебеди» и др.) выполняют когнитивную функцию, будят фантазию, воображение. Игры с попевками («Гори, гори ясно...» и др.) способствуют эстетическому воспитанию, развивают музыкально-ритмические способности. Игры с речевками («Ходят грачи ...» и др.), как и с попевками, совершенствуют речевые навыки [10, С. 17].

В настоящее время существуют определенные проблемы полоролевой социализации, для которой дошкольный возраст является сензитивным [16, С. 2]. Народные игры с участием детей обоего пола способствуют, кроме всего, гендерной самоидентификации и полоролевому воспитанию.

Народные танцы, помимо воздействия на организм занимающихся, развивают чувство ритма, формируют художественную выразительность движений, способствуют духовному, нравственному, патриотическому и эстетическому воспитанию.

У каждого народа есть масса **народных забав** для любого возраста, связанных с двигательной активностью. Для дошкольников, отличающихся повышенной эмоциональностью, они особенно привлекательны. Забавы, связанные с сохранением равновесия (ходьба по узкой дощечке или по «кочкам», прыжки «на одной ножке» и др.), с передвижением в необычной позе (например, в упоре лежа сзади), с ручной ловкостью (например, жонглирование), помимо развития координационных качеств, совершенствуют эмоциональную сферу личности, вырабатывают способность к концентрации внимания, собранность, настойчивость и т. д. Такие забавы, как катание на коньках, лыжах, санках и т. п., способствуют формированию ряда волевых качеств (смелость, решительность, концентрация внимания, выдержка и др.).

В домашних условиях и в ДОУ чрезвычайно важно проводить **закаливание**, представляющее собой не только средство физической культуры для укрепления здоровья, но также и возможность формирования и развития волевых качеств и эмоционально-психической сферы детей. Хождение босиком, воздушные ванны и водные процедуры – все эти формы закаливания с древнейших времен были в арсенале традиционной культуры практически всех народов мира. Следует добавить также народные игры, состязания и забавы на свежем воздухе, особенно те, в которых присутствует контакт с природными элементами. Игры на воде летом, в снежки зимой, использование камней, деревянных палочек, льдинок, сосулек и т. д. – все это не только способствует закаливанию, но и формированию основ представлений о человеке как части природы, т. е. экологическому воспитанию.

В народной педагогике значительную воспитательную роль играли героические **образы фольклора**, которые сочетали в себе невероятные физические и военные способности с целым рядом позитивных качеств личности

(патриотизм, честность, трудолюбие, скромность, уважительные отношения к простым людям и др.). В семье использование образов фольклора в качестве воспитательного средства возможно в форме чтения вслух сказок, былин, а также бесед о прочитанном; рисования и лепки фольклорных героев; ролевых игр с фольклорными сюжетами. К сожалению, согласно исследованию У. Ш. Атангулова, 30% родителей не рассказывают своим малолетним детям сказки, остальные это делают не систематически [2, С. 19].

В ряде ДОУ проводят конкурсы на лучшего знатока героев фольклора с перечислением его физических и личностных качеств; конкурсы на лучший рисунок или лепное изображение такого героя; спектакли по сказочным или былинным мотивам с анализом личностей героических образов.

В культуре многих народов существовала традиция воспитания детей и молодежи на образах выдающихся спортсменов, победителей различных состязаний. О них складывались песни, рассказывались легенды. Сами чемпионы старались быть образцом нравственности, примером для подражания [17]. Во времена СССР пропаганда «советского образа жизни» на примере отечественных чемпионов была развернута достаточно широко и действительно способствовала воспитанию целого ряда позитивных качеств личности детей и молодежи. Эта традиция особенно значима для дошкольников, так как в их возрасте популярный спортсмен может быть неким идеалом, а подражание является одним из основных методов самовоспитания. Однако в наши дни СМИ чаще всего муссируют имена знаменитых спортсменов в связи с малопривлекательными фактами их личной жизни.

Использование в воспитательных целях имен прославленных чемпионов в условиях семьи возможно в форме бесед на тему личности того или иного спортсмена после прочитанной или увиденной по телевизору соответствующей информации. В ДОУ можно проводить конкурсы на лучшего знатока выдающихся спортсменов с комментариями воспитателей, подчеркивающими личностные качества этих людей.

Спонтанное (в отличие от традиции наставничества) участие взрослых и старших детей в играх, состязаниях, забавах детворы – это традиция, отражающая особенность народной педагогики с ее широкой аудиторией воспитателей, равнодушным отношением к своим и чужим детям. Об участии членов семьи в двигательной деятельности детей говорилось выше. В условиях ДОУ надо привлекать старших детей в качестве опекунов, арбитров, а также участников танцев и хороводов, игр и забав, состязаний маленьких детей. Такая деятельность оказывает воспитательное действие как на малышей, так и на старших. Первые под влиянием авторитета старших стремятся быть более активными, целеустремленными, старательными, дисциплинированными. «Наставники», чувствуя важность своей «педагогической миссии», проявляют добросовестность, ответственность, самостоятельность, развивают в себе организаторские и творческие способности, гуманные черты.

В некоторых ДОО на занятия физической культурой время от времени приглашают родителей. Доказано, что это важно для установления благоприятной атмосферы занятий и способствует укреплению контакта между родителями и их детьми [15].

Наличие **элементов физической культуры на празднике** – это еще одна замечательная народная традиция. Воспитательная роль праздника заключается в стимулировании процесса социализации личности, осознания ею своего места и отношения к социальным группам [6, С. 173–174], а элементы физической культуры усиливают эмоциональное воздействие. В старину физические упражнения являлись важнейшим компонентом практически любого народного праздника [18]. И в семье и в образовательных учреждениях во время праздников важно не забывать о народных танцах, играх, забавах. Использование национальных ритуалов, традиций, атрибутов придаст празднику особую красочность и эмоциональность, усилит воздействие на духовную сферу личности ребенка.

Не утратила своей значимости и широко используется в практике одна из важнейших традиций народной педагогики – **связь народной физической культуры с трудом**. С одной стороны, в процессе занятий физической культурой укрепляется здоровье, формируются двигательные навыки, развиваются физические качества, необходимые для трудовой деятельности. С другой стороны, дети овладевают трудовыми навыками при подготовке к занятиям физическими упражнениями (заливка катка, выравнивание ямы с песком для прыжков, расчистка площадки от снега или листьев и т. д.), в процессе изготовления и ремонта инвентаря (шитье мешочков с песком для метания, раскрашивание мишеней и т. д.), с расстановкой инвентаря на площадке, во время ухода за инвентарем.

Итак, для более продуктивного использования народной физической культуры в дошкольном воспитании необходимо:

- образовательно-воспитательные программы ДОО разрабатывать с учетом народно-национальных видов, средств и традиций;
- в воспитательной работе ДОО с многонациональным составом использовать танцы, хороводы, игры, состязания, забавы, праздники разных народов;
- при проведении праздников с элементами народной физической культуры использовать народно-национальные атрибуты (ритуалы, обряды, костюмы, элементы фольклора и т. п.);
- работникам ДОО иметь постоянный контакт с родителями на предмет консультирования их по вопросам семейного воспитания;
- в ДОО шире привлекать родителей и старших детей к участию в организации и проведении физкультурно-спортивных мероприятий;
- в учебных заведениях физической культуры изучать народные игры, состязания, забавы;
- с помощью соответствующих государственных, частных и общественных структур наладить всеохватывающую систему наставничества с целью приобщения детей к занятиям физическими упражнениями;

- в СМИ рассказывать о героях отечественного фольклора, выдающихся спортсменах сегодняшней России;
- открывать ДОО с физкультурно-оздоровительным уклоном, в которых воспитательный компонент содержит национально-духовные элементы. (Примером может служить физкультурно-оздоровительный центр в Белгороде. Это ДОО насчитывает 9 блоков. Заслуживает внимания «Национально-духовный блок», включающий «комнату национального быта», планирующий «дни народных праздников и русских народных игр», «изучение славянской культуры, духовного начала» [3].)

Литература

1. Абдулманова А. В. Педагогические основы развития самостоятельной двигательной активности детей старшего школьного возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1996.
2. Атангулов У. Ш. Педагогические условия использования идей и опыта народной педагогики в трудовом воспитании школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1993.
3. Волошина А. Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста: Дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2001.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
5. Глазырина А. Д. Физическая культура – дошкольникам: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Младший возраст. – М.: ВЛАДОС, 1999; Средний возраст. – М.: ВЛАДОС, 2001; Старший возраст. М.: ВЛАДОС, 1999.
6. Жигульский К. Праздник и культура: Праздники старые и новые. Размышления социолога / Пер. с польск. – М: Прогресс, 1985.
7. Захарова А. М. Проблема формирования у дошкольников позитивного отношения к людям разных национальностей в отечественной педагогике (вторая половина XIX – начало XX вв.): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1998.
8. Капустина Н. Г. Воспитание у старших дошкольников доброжелательного отношения к людям (на материале ознакомления с людьми разных рас): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996.
9. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников. – Минск: Нар. Асвета, 1990.
10. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. А. В. Русаковой. – М.: Просвещение, 1986.
11. Мамедова Л. А. Система работы по воспитанию дружбы народов в детских садах с многонациональным составом: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Баку, 1989.

12. Мищенко Н. Ю. Реализация интегрированного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003.
13. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980.
14. Палько А. С. У истоков здоровья (Физ. развитие дошкольников в семье). – М.: Знание, 1982.
15. Попова М. Н. Взаимодействие родителей и детей на физкультурных занятиях как средство коррекции их отношений: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
16. Радзивилова М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999.
17. Ягодин В. В. Народная физическая культура как компонент народной педагогики традиционного общества // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2003. – № 6(24).
18. Ягодин В. В. Народные праздники и физическая культура // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 6.
19. Ягодин В. В. Семейное физическое воспитание как народная традиция // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 3.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 1/14
ББК 87.3

ЦЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕПЦИИ О. РОЗЕНШТОКА-ХЮССИ

А. Г. Кислов

Ключевые слова: социальность; чистое обучение; хронотоп; язык; речь; диалог; новая грамматика; грамматический метод.

Резюме: В статье освещены сохраняющие злободневность концептуальные положения выдающегося мыслителя и общественного деятеля XX в., интегрирующие в стремление к миру феномены социального исследования, социального образования и социального существования.

Ойген Морец Фридрих Розеншток-Хюсси (06.07.1888 г. – 24.02.1973 г.) утверждал: «Истинной формой общественной мысли является обучение» [2, С. 25]. В духе кантианской традиции он пояснял, что имеет в виду прежде всего «чистое обучение» без какой бы то ни было непосредственной выгоды как для учителя, так и для ученика, в противоположность «смешанному», т. е. обычному, обучению с его акцентом на экзаменах, престиже, текущих событиях и проч. [2, С. 25–26].

Обучение как форма общественной мысли, по О. Розенштоку-Хюсси, заключается в следующем: «Когда мы перечисляем книги, которые обязан прочитать ученик колледжа, мы тем самым подыскиваем для него современников, не взирая на все временные дистанции. Желая, чтобы он достиг известной цели, мы бросаем взгляд вперед, по направлению к ней, и смотрим назад, дабы помочь ему захватить с собой ценный багаж из других эпох. Мы находимся рядом, несмотря на разницу в годах, и поджидаем его, чтобы дать ему возможность догнать нас. И, поджидая его, мы сами выходим из своего собственного индивидуального времени и создаем для себя и для него колледж и класс – место общения и совпадения во времени, которым – по крайней мере в известной степени – преодолевается размежевание поколений. Предоставляя ему образцы мышления, характерные для иных времен, мы одним прыжком преодолеваем настоящее – преграду между прошлым, которое представлено тем, чему мы учим, и его будущим, которое предвосхищается процессом обучения» [2, С. 35–36].

О. Розеншток-Хюсси задал модель простого, но эвристичного хронотопа, имеющего значение далеко за пределами ситуации обучения: «Мы живем в двойственном пространстве, двойственном времени. И этот термин – «двой-

ственный» – верен буквально, ибо наше время разворачивается в двух направлениях, в прошлое и будущее, и чем глубже, тем полнее мы живем... И точно так же пространство раскрывается тем полнее, чем полнее и бесстрашнее отдаемся мы процессу лицезрения внешнего мира и внутреннему процессу согласия и гармонии в пределах соответствующего единства. Впереди, позади, внутри, вовне лежат подвижные границы жизни, способные набираться сил, расширяться, раздвигаться, и подверженные в то же время омертвлению и гниению» [2, С. 20].

К кантианским и августинианским реминисценциям, объяснимым принадлежностью О. Розенштока-Хюсси к евангелической традиции, добавляются психоаналитические, вызванные, конечно же, «духом эпохи», в которую он формировался как мыслитель. Но и этот, весьма своеобразный, психоанализ оказывается окрашенным в христианско-платонический логоцентризм, сильно отличающийся от его более поздних, слишком прямолинейных, версий, прежде всего от NLP: «И мы говорим, иначе нас разорвет на части напряжение внутри этого четырехугольника. Мы говорим, пытаясь сбавить это напряжение. Говорить – значит объединять, упрощать, интегрировать жизнь. Не будь этого усилия, нас разорвало бы на части либо от чрезмерного внутреннего, невыраженного желания, либо от обилия впечатлений, полученных из окружающей среды, от чересчур многочисленных окаменелых формул, связывающих нас прошлым по рукам и ногам, или от чрезмерной любознательности относительно будущего» [2, С. 20]. Человека разрывает, но не только и не столько от внутреннего либидоизного разогрева или от давления архетипических образов, а от соприсутствия в стремительных и разнонаправленных экзистенциально-онтологических потоках: вовне, внутрь, назад, вперед. Устоять, выстоять внутри этого «четырехугольника» человеку возможно только через и посредством речи, языка.

Речь, а значит, и язык, по О. Розенштоку-Хюсси, оказываются фундаментальным способом человека быть в мире. И, конечно же, посредством речи общество укрепляет свои оси времени и пространства. Эти оси времени и пространства задают направление и ориентации всем членам общества. В отсутствие артикулированной речи у человека нет ни направления, ни ориентации во времени и пространстве. «Без дорожных указателей речи социальный улей рассыпался бы в одно мгновение» [2, С. 19]. Поэтому именно «язык, логика и литература определяют судьбу общества и выражают все политические перемены; они воплощаются в действительность и изменяют действительность» [2, С. 12].

Но логика и литература – измерение и продукт языка. Именно с языком мы слиты всем своим существом. Более того, язык, речь оказываются нашим, человеческим, существом. Мы так устроены, что «не можем навсегда оставить мысль... при себе, как бы мы ни медлили обсудить ее с соседом» [2, С. 25], и «то, что мы сознаем, мы проговариваем» [2, С. 24]. Мы должны обратиться к другому, обратиться хотя бы к себе. А обращение есть акт самоизменения. Обращаясь, мы изменяемся. Обращаясь к себе, мы все равно обращаемся к другому,

к себе как к другому, к себе, становящемуся другим. И весь этот процесс обеспечен языком, прежде всего, речью.

Обращение, а значит, изречение, говорение, являющееся в то же время процессом нашего изменения, не есть потеря идентификации, постольку, поскольку оно – наше (мое, твое, его, т. е. определенно чье-то) изменение. Но оно – изменение, а не застывшая, омертвевшая идентичность. Язык, речь позволяют нам жить постольку, поскольку сами есть жизнь.

Отсутствие другого, т. е. обращение к никому и никуда, а не к другому или к себе, становящемуся другим, провоцирует разидентификацию и даже шизофрению. В таких случаях бесспорно терапевтична религия, которая, в свою очередь, чревата паранойей. Потому всякая развитая религия имеет средство против паранойи – метанойю, покаяние, а оно требует другого, того, перед кем...

Парадокс бытия человека в обществе заключается как раз в том, что человек есть автономное целое с автономными интересами и в то же время – партнер с интересами, тождественными интересам других людей. Потому язык, речь – главный примиритель человека с другими и с самим собой. Миротворческая миссия языка держится на его способности связывать воедино свободных и независимых людей. Сама по себе, своим устройством «членораздельная речь признает существование других волеизъявлений, отличных от воли говорящего, она верит в силы, значительно более могущественные, нежели время и пространство настоящего момента» [2, С. 48–49], поскольку она всегда речь-к-ты.

Мы живы обращением к другому, говорением друг другу и друг для друга, речью и слухом, слышанием другого, друг друга и самих себя – с помощью, опять же, других. «Первый выкрик человеческого самосознания, касающийся общества, – это слово «Слушай!» И до тех пор, пока это слово не признано краеугольным камнем всего здания нашей общественной науки, эта наука не повзрослеет. «Audi, ut vivamus». «Слушай, чтобы мы выжили» – говорят все, кто когда-либо заговаривал о социальных проблемах. «Слушай, и общество будет жить», – таково первое утверждение и неизменное обещание всякого социального исследования... «Audi, ne moriamur». «Слушайте, чтобы нам не умереть, или «Слушайте, и мы выживем» – априорное утверждение, которое предполагает, что человек достаточно силен, чтобы установить с соседом отношения, возвышающиеся над их личными интересами... Разворачиваясь по ту сторону естественной жизни и смерти двух физически изолированных индивидов, «выживание» созидает интенсивную и конкретную жизнь, которая осуществляется благодаря слушанию... Вводя слушающего, – «ты», от которого ждут слушания, – мы добиваемся кое-чего такого, что науке не по плечу, – отказа от дуалистического понятия о мире субъектов и объектов. Грамматике известны не два, а три лица – я, ты, оно. И точно так же социальному исследованию известны учитель, ученик и их предмет» [2, С. 26–27].

Социальное исследование и идущее с ним рука об руку социальное образование не могут быть субъект-объектными, отстраненными, равнодушными. «Угроза смерти есть первопричина всякого знания об обществе» [2, С. 24]. И если мы не ищем смерти, а стремимся к жизни, причем жизни социальной, тогда мы говорим, говорим (к) «ты».

Похожим образом рассуждал современник О. Розенштока-Хюсси М. М. Бахтин, говоривший, что большинство встреч с другим человеком невозможно «минуя речь, – “вплотную”, – глаза в глаза, в его совпадении с самим собой», ибо «человек этого не любит, он сразу же в раковину, и нет его» [1, С. 73], равно как невозможно «мыслить “о человеке...”»; возможно мыслить лишь **к** человеку... к другому человеку обращаясь (и к себе обращаясь). Знать человека... означает быть с ним в диалоге – то есть – “не знать” его, но – понимать и – не понимать» [1, С. 123].

Речь предполагает не только доверие к другому, но и веру в возможность жить в мире с ним вопреки пониманию и/или непониманию. Потому «Sine qua non существования социальной философии состоит в том, чтобы определенные перемены осуществлялись мирным путем; ведь только в этом случае философ может надеяться, что его собственная философия социальных перемен универсальна, так как существенна для всех» [2, С. 39]. Ибо лучшие перемены – мирные, а «мир – это опыт перемен, которые происходят вовремя... Мир в обществе не препятствует переменам... Мир предполагает перемены... Смертность человека – простейшая гарантия постоянных изменений в обществе. Но мир предполагает такие перемены, которые в силу своего особого качества обеспечивают ему одобрение и поддержку со стороны всех, кого они касаются. Мир, стало быть, означает, что изменения принимаются единодушно» [2, С. 38–39]. Потому высшая форма договора – консенсус. А «образование имеет первостепенное значение как опыт установления человечеством мира между людьми разного времени» [2, С. 41].

Однако нет такой общественной науки, которая способна передать свои истины ученику или читателю, не имеющему опыта мирной жизни и вследствие этого не знающему, что такое бедствие, побежденное миром между людьми. Бездна задача – преподавать социальные доктрины мальчикам и девочкам, у которых нет опыта мирной жизни дома или в школе, людям, отчаявшимся получить работу, или тем, кто вынужден жить, как животное, преследуемое охотниками. В отсутствие способности интуитивного и сознательного постижения мира, которая предшествует человеческим понятиям в качестве первичного факта, все наше обучение рассыпается. И «прежде чем содержание какого бы то ни было учения об обществе сможет принести свои плоды, ученику должен быть гарантирован опыт мирной жизни» [2, С. 34–35], ибо «мир – такой факт, который педагогика социальных наук должна предоставить непосредственному личному опыту ученика. Мир не может быть рационально дедуцирован» [2, С. 47].

Социальное исследование и социальное образование – непрерывный поиск равновесия внутри четырехугольника совместности с другими, который О. Розенштоком-Хюсси именуется «крестом действительности»: «Речь укрепляет временную и пространственную оси, на которых держится общество... анархия, война, упадок и революция представляют собой соответствующие расстройства этих осей, чем и образуется крест действительности... лечение, лекарство от этих расстройств во всех случаях жизни состоит в том, чтобы кто-то высказал свои мысли слушающему его. Поскольку социальные бедствия всегда носили полихронный характер, охватывая более одного поколения, способ лечения, позволяющий справиться с ними, состоял в первую очередь в том, чтобы пригласить кого-нибудь менее информированного, менее израненного, менее испуганного, чтобы он мог разделить с нами, в качестве слушателя и ученика, наш испуг, наше смятение, наше понимание, наше решение. Мы обобщили это фундаментальное правило социального исследования во фразе: слушай, чтобы мы могли выжить» [2, С. 39].

Жизнеспособной социальности необходимо согласие, причем согласие не вынужденное, которое не может быть надежным, требует насилия, ибо им и порождено, а согласие, выросшее из способности встать над индивидуальными интересами. Эта способность предшествует разрозненности «я», важно не вытравить ее из человека. Из-за этой способности под воздействием обращенного ко мне голоса я нахожусь в состоянии податливости, оказываюсь пластичен, я обнаруживаю в себе способность измениться, стать таким, каким не был перед тем. Голос приводит слушающего, его мышление в «подвешенное» состояние. Эта изначальная суггестивность человека свидетельствует об изначальной (природной) слитности нас в «мы», живущему языком, который, конечно, не избавляет нас и от возможности противопоставления различных «я» вплоть до войны между ними.

Иное имя этой суггестивности, внушаемости – ответственность. Каждый из нас является предстоящим в качестве слушающего и, как следствие, отвечающего – искренне или притворно: «Великий процесс, который представлен у человека полярностью откровенности и притворства, можно, пожалуй, назвать нашей ответственностью (answerableness). Это – непрекращающийся поток ответов, которые человек держит перед лицом своего мира, под взглядом своего Бога и на слуху своего рода. Человечество, мир, Бог. Каждое существо человеческого рода в каждый момент своей жизни обязательно обращается – мыслью, речью или книгой – к кому-то из них... Это – извечная *apologia pro vita sua*, в которой нация, великий поэт или просто чья-то отягощенная совесть объясняют Женеве, или потомкам, или Богу, кем они вынуждены стать в действительности. Мы намеренно говорим «вынуждены стать». Потому что так называемая деятельность человека сильно преувеличена теми, кто забывает о его ответственности. Деятельность человека в основном ограничивается выбором между откровенностью и скрытностью в отношении того, что с ним на самом деле происходит... Иными словами, реальная деятельность человека

заключается либо в мифотворчестве, либо в раскрытии истины... В остальном мы – часть природы» [2, С. 79].

Человек – это ответно раскрывающееся существо, поэтому мышление, речь и литература и есть наша практическая деятельность в существеннейшем смысле. Ведь в каждый данный момент времени общество определяется либо решением человека подчиниться своему страху и скрыть истину, либо мужеством и решимостью его признать действительное положение дел, сказать правду себе самому и другим. Общество постоянно изменяется и преобразуется под действием этих признаний и умолчаний.

Посредник и соучастник признаний и умолчаний – речь, язык. В силу фундаментального отношения языка к существу человека изучение речи, языка, – путь к постижению человека. И постольку, поскольку речь изучает грамматика, постольку в антропологии и социологии ключевым оказывается новый для них – грамматический – метод. «Это путь, на котором человек осознает свое место в истории (позади), мире (вовне), обществе (внутри) и судьбе (вперед). Грамматический метод дополняет и развивает, таким образом, саму речь, ибо хотя речь и задавала человеку направление и на века сориентировала его в том, что касается его места во вселенной, сегодня требуется дополнительное осознание этой направляющей и ориентирующей силы. Грамматика – это самосознание языка, точно так же, как логика есть самосознание мышления. Знание грамматики наделяет человека способностью противостоять искушениям примитивной логики..., согласно которой время состоит из «прошлого», «настоящего» и «будущего» (в такой именно последовательности), так что настоящее попросту вытекает из прошлого, а будущее обусловлено суммой прошлого и настоящего. Таким же точно недомыслием является другая посылка все той же логики, задающая пространство как совокупность трех измерений – ширины, длины и высоты. Модное ныне представление о четырехмерной вселенной ничуть не лучше, так как оно, вопреки всякому живому опыту и всем повседневным наблюдениям, также оставляет пространство не поделенным на внешний и внутренний круги. Говорением мы, однако, укрепляем временную и пространственную оси нашей цивилизации, потому что занимаем место в ее центре, располагаясь, как и положено, лицом к лицу с четырьмя ее аспектами – ее будущим, ее настоящим, ее внутренней солидарностью, ее внешней борьбой. И перед лицом этой щепетильной и опасной открытости четырем сферам жизни наши слова должны установить некое равновесие: в каждый данный момент язык распределяет и организует вселенную заново. Именно мы решаем, что принадлежит прошлому и что должно стать частью будущего. Грамматические формы выдают наши самые глубинные биографические решения» [2, С. 21].

Мы решаем. Мы – волящие субъекты. В то же время субстратом социальной является язык. «Язык – это физический носитель социальных связей» [2, С. 122]. И если язык – субстрат социальности, то наши решения мы рекомбинируем из него и только из него. Тогда «я» – действительно есть не «я», а «мы». Язык задает «мы» как совокупность фокусировок, каждая из которых есть «я».

«Я» вторичны к «мы», а «мы» производно от языка. Тогда демиург – язык и проявляющая себя как воля витальная сила, также имеющая непосредственное отношение к родовому «мы». Эта сила отчасти оформляется в язык, языком, и тогда демиург – это трио (!) внеязыковой витальной силы, оязыченной витальной силы (здесь по преимуществу обитает «мы» и его многочисленные «я») и языка. Трио, сводимое к «дуэту» жизненной силы и языка, также живущего своей жизнью.

Язык вне витальности предстает кантианским *a priori*, или пра-письмом (пра-структурой), о чем по-своему скажет Ж. Деррида. Структура же, в том числе и пра-структура, топологична, т. е. (буквально) «привязывает к месту», к со-в-местности. Но сама пра-структурность языка – лишь догадка о его мощи, с которой вынуждена считаться мощь витального начала, с которой она соизмерима, поскольку имеют прямое отношение к жизни как таковой.

Мы живы языком, речью. «Говорить – значит верить в сущностное единство прошлого опыта, будущего предназначения, внутреннего чувства и внешних ощущений. Ибо мы варьируем и моделируем один и тот же словесный материал, чтобы с его помощью выражать эмоции, регистрировать впечатления, записывать исторические факты и внимать зову будущего. Мы применяем один и тот же язык к четырем состояниям сознания. Но ни один индивид не мог бы соединить в одно целое свой внутренний мир, свое внешнее окружение, свою историю и свое предназначение, выступая лично от себя. Чтобы спасти каждого из нас от безумия, равнодушия, ненависти и забывчивости, требуется коллективное участие всего человечества и постоянный перевод с языка одного типа на языки всех других типов...» [2, С. 68]. А «мыслить – значит переводить с одного языка на другой, лучший язык» [2, С. 75].

Кроме того, «язык – это процесс, который можно взвесить, измерить, выслушать» [2, С. 12], т. е. язык поддается изучению физически достоверными методами. Изучение же языка – грамматика – в силу фундаментальной важности его в отношении человеческой природы есть наука не только о языке, но и наука о человеке и обществе. И «признав, что речь лечит общество от болезней дисгармонии и распада во времени и пространстве, остается признать, что грамматика – наиболее очевидный органон обучения общественной жизни. Коль скоро, ввиду ограниченности школьной дисциплины, слово «грамматика» может показаться двусмысленным, скажем проще: нужна наука, с помощью которой мы могли бы диагностировать источник жизненных сил общества – его речи, языка, литературы. Вместо дескриптивной лингвистики и лечебной (remedial) социологии наш метод предлагает лечебную лингвистику, тестирующую силу мира и войны» [2, С. 19].

«Книги по грамматике скучны лишь до тех пор, пока мы поддерживаем в себе иллюзию, будто всегда и при любых обстоятельствах в состоянии говорить членораздельно... Однако в каждый данный момент обществу грозит опасность утраты речи, соединяющей поколения, классы, нации, континенты. И эта опасность становится в наши дни все более реальной, так как злоупо-

требление языком достигло сегодня гигантских масштабов, целые социальные группы готовы выключить радиоприемник или не купить такую-то книгу из-за того, что навсегда утратили доверие к данному источнику информации. Таким образом, нужны новые усилия, дабы вернуть языку его власть над этим поразительным рассогласованием» [2, С. 50].

Эти новые усилия в первую очередь прикладываются в сфере образования. «Первоначальным воплощением новой грамматики общества является, следовательно, образование. Ибо образование есть процесс, в котором два «разновременника» встречаются с тем, чтобы иметь возможность стать современниками, как учил нас бл. Августин в своем *De Magistro*. Учитель и ученик – два социальных лица, для которых элемент времени играет особенно важную роль. Учитель – это нечто большее, чем много повидавший человек, рассказывающий истории из своего личного жизненного опыта. Всякий учитель представляет более чем свое личное знание. Он несет с собой традиции человечества и, таким образом, служит каналом, посредством которого распространяется квинтэссенция прошлого. И всякий ученик как таковой есть нечто большее, чем просто молодой человек. Получить образование – значит иметь больше будущего, больше направленности, больше ответственности, чем имеет необразованный поденщик...» [2, С. 36].

Учебный диалог – это «победа над природными различиями, навязывающими порядок следования людей во времени. Ибо всякий разговор между людьми разного времени есть победа над природой, возносящая образование на высоту социального процесса первостепенной важности» [2, С. 36]. И, в конце концов, «способность слушать так, чтобы это не осталось без последствий – вот что такое образование» [2, С. 143].

Конспективно-реферативное изложение идей выдающегося мыслителя XX столетия имеет, на наш взгляд, немалый смысл ввиду кардинальных изменений, начавшихся и намечающихся в образовании. О. Розеншток-Хюсси рассуждал не только на уровне философии образования, он предложил метод, разработка которого получила в его творческом наследии вполне зримые очертания. Взять его на вооружение будет полезно и перспективно.

Литература

1. Библер В. С. М. М. Бахтин, или Поэтика культуры. – М.: Наука, 1991. – 173 с.
2. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт. – 1994. – 217 с.

ДИСКУССИИ

СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.01:5
ББК 74.05в

ПРИМЕНЕНИЕ ИДЕОЛОГИИ СИНЕРГЕТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Г. Гапонцева,
В. А. Федоров,
В. Л. Гапонцев

Ключевые слова: педагогика; индуктивный этап развития; синергетика; непрерывное естественно-научное образование; сквозная линия естественно-научного образования; содержание естественно-научного образования; генезис научного знания.

Резюме: В статье доказывается возможность применения идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования, детерминантой которого является научное знание. Его генезис демонстрирует поведение, характерное для открытых систем, описываемых синергетикой. Роль внешнего воздействия играет соотношение объема накопленных знаний и способа их упорядочения и переработки. При достижении этим соотношением критического значения появляется новый элемент структуры научных знаний и содержания естественнонаучного образования.

Предварительные замечания

Различные науки проходят сходные пути развития, когда формируются системы аксиом, правила вывода, связи между инвариантами, т. е. основные понятия и законы. Все науки, так или иначе, проходят эмпирический (индуктивный) этап развития. Происходит это с разными скоростями, на различных этапах исторического развития, но каждая при этом «примеряет» методы другой, «изобретая велосипед» только в случае крайней нужды. Если говорить о педагогике, то можно отметить встречающиеся факты неоднозначности понятийного аппарата, приводящие к тому, что формулировки основных понятий, даваемые различными авторами, существенно различаются между собой. Поэтому, приступая к работе, педагог-ученый вынужден проводить изыскания по поводу формулировок основных понятий по разрабатываемой проблеме, наилучшим образом отвечающих его требованиям как исследователя. Подоб-

ные ситуации редки в науках, находящихся на дедуктивном этапе развития, характеризующемся наличием строгой системы основных понятий, аксиом, правил вывода, законов, моделей и т. п.

Одним из подходов, «заимствованных» педагогикой из других наук, является системный подход. Он применяется в таких разделах педагогической науки, как отбор содержания в преподавании экологии [9, 13], оптимизация познавательной деятельности студентов [10], управления образованием [14] и др. Применение системного подхода является, безусловно, плодотворным. Но, как отмечено, например, Э. Ф. Зеером, система непрерывного естественно-научного образования не может ограничиваться этим подходом [4]. Тем более что она подчиняется тем законам развития, которые определяют поведение открытой термодинамической системы. Показать это – цель настоящей работы. Изучением поведения таких систем занимается синергетика.

Что изучает синергетика

Возможны три варианта применения идеологии синергетики. Два первых – классические, они используются при описании открытых термодинамических систем и при исследовании нетермодинамических систем (экологических, экономических, социальных), которые описываются нелинейными дифференциальными уравнениями того же вида, что и открытые термодинамические системы, изучаемые синергетикой. Третий вариант – это применение общих закономерностей поведения систем, описываемых в первых двух случаях к новой системе. При этом важно показать, что эмпирический материал, полученный при изучении новой системы, явно демонстрирует особенности поведения, наблюдающиеся в первых двух ситуациях, и имеются общие основания считать, что исследуемая система относится к тому же классу, что и ранее описанные синергетикой. Забегая вперед, отметим, что в нашем случае имеет место именно третья ситуация.

Общим и основным свойством систем, изучаемых синергетикой, является способность к самоорганизации при их эволюции. Самоорганизация выражается в усложнении структуры изучаемой системы, которое возникает, когда внешнее воздействие на систему превосходит некоторые критические значения. При этом в таких системах появляются новые структурные элементы или происходит специализация старых так, что они начинают выполнять новые функции. Благодаря этой специализации эффективность «работы» системы в целом возрастает, так что она справляется с возросшими требованиями окружающей среды. Следует отметить, что процесс самоорганизации органично связан с понижением степени симметрии системы. Проиллюстрируем вы сказанное положение примерами.

Первый пример: явление Бенара. Оно возникает при нагревании тонкого слоя жидкости снизу. При малых значениях перепада температур по высоте слоя перенос тепла в жидкости происходит только за счет теплопроводности жидкости, то есть за счет молекулярного переноса тепла. При этом все части

жидкости покоятся, и в ней нет потоков вещества. При достижении перепадом температур критического значения молекулярный механизм переноса оказывается не в состоянии обеспечить дальнейший рост потока тепла, и в жидкости возникают конвективные потоки в виде замкнутых контуров.

При взгляде сверху эти контуры выглядят как шестигранная сетка, которую называют «ячейки Бенара», по имени первооткрывателя. То есть в докритических состояниях система пространственно однородна, а при сильном отклонении от равновесия в ней возникает структура, обладающая следующими видами симметрии: трансляционная в плоскости, центральная, зеркальная и поворотная 6-го порядка. При этом исходная система однородна и имеет более высокую степень симметрии. Появление специализированных элементов жидкости позволяет ей резко увеличить перенос тепла.

Второй пример: органическая реакция Белоусова – Жаботинского. Приведем ее описание из книги В. Эбелинга [19]. Исследуется окислительно-восстановительная реакция в растворе серной и малоновой кислот, сульфата церия и бромида калия. Добавленный в такой раствор индикатор (ферроин) позволяет фиксировать изменения концентрации ионов в растворе по изменению его цвета. Если при малых значениях концентраций веществ (ниже критического значения сродства) цвет раствора однородный по всему объему и не меняется, то при достижении ими критических значений наблюдаются весьма необычные явления: а) при превышении концентрации веществ, определяющих ход процесса, изменение концентрации ионов церия носит характер колебаний. Цвет раствора периодически меняется от красного (избыток Ce^{3+}) до синего (избыток Ce^{4+}); б) при дальнейшем росте определяющих концентраций, после временных колебаний цвета спонтанно возникают неоднородности концентрации по объему и образуются устойчивые красные и синие слои, которые можно наблюдать в течение около 30 минут.

Третий пример: окраска шкуры животного. Если шкура животного пигментирована двумя цветами (ягуар, кошка и т. д.), то туловище покрыто пятнами одного цвета на фоне другого. В основе образования этих пятен лежит химический процесс, сходный с реакцией Белоусова – Жаботинского. Математическое описание синергетической модели этого явления на основе топологии показывает, что распределение пятен на протяженных объектах имеет вид полос, поэтому все пятнистые животные имеют полосатые хвосты.

Анализ этих и подобных им явлений позволяет сделать вывод о том, что: «...структуры могут возникать в природе во всех тех случаях, когда выполняются следующие ... условия:

1. Система является термодинамически открытой, т. е. может обмениваться веществом и/или энергией со средой.
2. Динамические уравнения системы нелинейны.
3. Отклонение от равновесия превышает критическое значение» [19].

Иными словами, самой общей закономерностью систем, изучаемых синергетикой, является то, что структура системы в критических точках усложняется скачком.

Почему к педагогике можно подходить с позиций синергетики

Содержание образования определяется двумя детерминантами: структурой деятельности и структурой объекта изучения, которым является окружающая действительность. По мнению В. С. Леднева, окружающая действительность выступает детерминантой содержания образования опосредованно, т. е. через научное знание [8]. Это приводит к необходимости анализа влияния структуры научного знания на структуру содержания естественно-научного образования.

В соответствии с классификацией научного знания (по В. С. Ледневу) педагогику следует отнести к наукам, объект и предмет которых характеризуются прежде всего процессами информационных обменов. «Педагогика – это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса. Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе» [12]. Сейчас подобные науки объединены названием «синергетика». В широком смысле синергетика изучает системы, обменивающиеся с окружающей средой потоками информации. Безусловно, к таким системам можно отнести и предмет исследования педагогической науки, а это и является тем общим основанием, которое необходимо, как отмечалось выше, для переноса общих закономерностей синергетики в область педагогики. Очевидно, что при таком переносе необходимо учитывать уже имеющийся опыт прямого применения идеологии синергетики в науках, объектом которых также не являются классические открытые термодинамические системы (экономика, социология, экология) [18].

Но в отличие от экономики и социологии, имеющих формализованные модели, к которым применимо математическое описание [18], прямое использование аппарата синергетики в области педагогики пока невозможно, так как формирование ее собственных моделей находится на начальном этапе. Тем не менее представляется возможным и необходимым перенос общих закономерностей систем, изучаемых синергетикой, и в педагогику, прежде всего с целью облегчить в дальнейшем формирование собственных формальных моделей, учитывающих специфику объектов, исследуемых педагогикой.

Варианты применения идеологии синергетики в педагогике

Сейчас в теории педагогики появилось довольно много работ, в которых применимость методов синергетики признается самоочевидной. Другое дело – конкретные способы ее применения – о них практически нет конструктивной

информации. Так, В. Г. Виненко считает, что в педагогической практике настало время использования идеологии синергетики, так как «...бифуркационный механизм развития, в основе которого лежит процесс самоорганизации, чередование хаоса и порядка, является универсальным принципом мироздания, характерным для систем самого общего вида» [2]. Нельзя не согласиться с этим.

А. Д. Суханов, рассуждая о ценности понятий синергетики для образования, пишет: «По существу она может быть названа эволюционным естествознанием в широком смысле слова» [16]. Он считает синергетику «новым мировидением», «универсальным метаязыком», который поможет «перебросить мост» между гуманитарной и естественно-научной компонентами культуры.

Т. С. Назарова и В. С. Шаповаленко, предостерегая от буквального переноса методов синергетики в педагогику, считают: «Неопровержимо лишь то, что при доминировании нелинейных состояний управление системой утрачивается». Их мнение о том, что «цель синергетического подхода в области образования состоит ... в глубоком осмыслении педагогического наследия как творческого синергетического процесса и исключает механистическое его толкование» [11], очень близко к нашему пониманию.

Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов придают использованию идей синергетики большое значение при рассмотрении самоорганизации в области творческого мышления. Они считают, что «синергетический подход» в образовании есть восполнение недостающих звеньев, «перебрасывание мостов, самоотраивание целостного образа» [6]. Главным объектом для приложения синергетических знаний они считают учащегося как систему «обучаемую и самообучающуюся», «воспитываемую и самовоспитывающуюся».

В. А. Игнатова считает, что основные понятия синергетики «представляют естественную основу для понимания родства систем разной природы, ... общности механизмов их развития и взаимодействия с другими системами, ... выступают в качестве интеграторов в процессе объединения разных предметных полей...» [5].

Опираясь на отмеченные выше и другие известные варианты применения идеологии синергетики, в настоящей работе сделана попытка обобщить и конкретизировать ее применение на примере естественно-научного образования, области, в которой, на взгляд авторов, существует удобная возможность перехода от общих принципов к их предметной реализации.

Еще один возможный вариант применения идеологии синергетики в педагогике

Следует отметить, что нами рассматриваются два взаимосвязанных объекта применения идеологии синергетики. Первым из них является система естественно-научного образования в ее историческом аспекте, в единстве с определяющим этот аспект генезисом естественных наук и математики. Второй объект – это непрерывное естественно-научное образование как система, имеющая свою особую структуру (ступени, сквозные линии и т. п.).

Кроме общих соображений, позволяющих отнести объект педагогики к классу систем, подлежащих исследованию методами синергетики, необходимо найти эмпирические данные, подтверждающие, что объект, исследуемый педагогией, явно демонстрирует особенности, характерные для данных систем. Как отмечено выше, одной из важнейших закономерностей поведения открытых систем является то, что при достижении критических значений параметров внешнего воздействия на систему, она откликается усложнением своей структуры. Это усложнение является способом решения системой напряженных задач, поставленных перед ней внешним воздействием, с целью восстановления динамического равновесия с окружением. Можно рассматривать наблюдаемый в современных условиях растущий объем информации как внешнее воздействие на объект педагогики. При достижении данным объемом некоторых критических значений происходит усложнение структуры, как научного знания, так и содержания образования. Как показали результаты исследований, это подтверждается историей педагогики и – в более широком смысле – историей человеческой культуры.

Наблюдаемое сейчас «переполнение» информацией происходит далеко не впервые в истории человечества. Например, в конце эмпирического (индуктивного) этапа развития математики в Вавилоне и Египте были накоплены огромные математические знания в виде отдельных, неупорядоченных математических фактов (способ нахождения квадратного корня из числа; способы вычисления площадей и периметров различных фигур, в том числе окружности; соотношение между сторонами прямоугольного треугольника и многие другие). Эти знания представлялись огромными по двум причинам. Первая из них заключается в том, что вычислительные средства были примитивными (отсутствовала позиционная система счисления, таблица умножения и т. д.), вследствие чего вычисления, сопровождающие каждый такой математический факт, занимали непомерно большое количество времени и сил. Вторая причина более серьезна: она заключается в том, что эти факты были разобщены и неупорядочены, так как отсутствовали систематические логические связи между ними.

Окончание эмпирического этапа развития математики и переход к дедуктивному этапу связан с появлением логики как особого структурного элемента математики и других наук. Наибольший вклад в становление логического метода в науке внесли Фалес Милетский (первые теоремы математики), Евклид (аксиоматическое построение геометрии), Аристотель (систематическое изложение логики как науки). Так, первые теоремы в истории человечества доказаны Фалесом Милетским с использованием понятия зеркальной симметрии в качестве первичного дедуктивного понятия. Благодаря этим достижениям наука, которая до того была аморфной грудой фактов, приобрела внутреннюю структуру с выделенным ядром в виде логики. В связи с этим следует отметить, что вершиной логики является аксиоматический метод (Евклид – Аристотель), который сам имеет четкую внутреннюю структуру: базис (первичные дедуктивные понятия

и аксиомы) и способы вывода – ядро метода, а также различные высказывания (леммы, теоремы, производные дедуктивные понятия и т. д.).

На следующем, дедуктивном этапе развития математики возникли новые проблемы и трудности, связанные с критикой позиции Фалеса его последователями. Выяснилось, что:

- первичные дедуктивные понятия, принятые ими в противовес Фалесу, так же являются неопределенными и могут приводить к противоречиям, если их не уточнять;

- аксиомы, связанные с этими понятиями, можно выбирать с определенным произволом (аксиома параллельных прямых), и в зависимости от этого выбора можно получить различные геометрии: Евклида, Лобачевского, Римана [20];

- в любой строгой аксиоматической системе существует утверждение, относительно которого нельзя (методами данной аксиоматической системы) показать логически ни что оно верное, ни что оно неверное (теорема Геделя).

Второй пример подобной ситуации возникает в конце следующего значительного этапа развития математики. Его характеризует высказывание известного историка математики Д. Я. Стройка о том, что к концу XIX века математика представляла собой огромное, хаотически выстроенное здание без какой-либо отчетливой архитектуры. Даже самые опытные математики могли работать в весьма специфических областях математических знаний. Эта дифференциация все росла и уже начинала мешать развитию математики [15]. Сложившаяся ситуация нашла разрешение в знаменитой Эрлангенской программе Феликса Клейна. Ее основная идея состояла в наделении математики четкой внутренней структурой, ядро которой составляет понятие симметрии. Идеи Феликса Клейна сейчас положены в основу построения всей математики, а построение математики с единых позиций – необходимое условие решения противоречий, касающихся ее основ.

В рассмотренных случаях эволюция содержания образования повторяет ход эволюции научного знания, но это, по-видимому, не является обязательным условием. Так, например, таблица умножения Пифагора сыграла важнейшую роль в эволюции содержания образования (она обязательный выделенный структурный элемент современного содержания образования), хотя не является самостоятельным элементом современного научного знания. Мало того, научные знания и содержание естественно-научного образования находятся в сложной связи, для характеристики которой приходится решать задачу о том, что первично: яйцо или курица.

Принимая, что генезис научного знания демонстрирует поведение, характерное для открытых систем, описываемых синергетикой, отведем соотношению объема накопленных знаний и способа их упорядочения и переработки роль внешнего воздействия на процесс передачи социального опыта (в данном контексте – научного). К концу индуктивного периода такое соотношение достигает критического значения и в структуре научного знания появляется новый специализированный элемент – логика. Эрлангенская программа также

является рубежом в развитии математики. Этот рубеж разделяет дедуктивный этап на две части: с хаотичной архитектурой математики и со стройными ее очертаниями. Как и при переходе от индуктивного этапа к дедуктивному роль внешнего воздействия играет соотношение суммы накопленных знаний и способа их организации. При достижении этим соотношением критического значения появляется новый элемент структуры научных знаний – теории групп Феликса Клейна и Сорфуса Ли.

Таким образом, можно утверждать, что в истории науки возникали кризисы, разрешение которых было связано с усложнением структуры научного знания. Так как научные знания являются детерминантой содержания образования, то очевидно, что генезис научного знания проявляется в современной структуре содержания общего образования. Это выражается в том, что, следуя сквозной линии естественно-научного образования, учащийся в ускоренном темпе проходит все этапы исторического развития естественных наук.

Связь структуры содержания современного естественно-научного образования с генезисом науки с точки зрения синергетики

Начальная школа соответствует индуктивному этапу развития науки, когда сумма естественно-научных знаний сравнительно невелика и отражается в содержании двух учебных дисциплин – математики и естествознания. В данном случае на этом этапе сквозной линии имеет место ситуация, аналогичная слитному сосуществованию наук на индуктивном этапе их развития.

Переход к средней школе аналогичен переходу к дедуктивному этапу развития науки, когда логический метод позволил систематизировать большой объем накопленных знаний и привести в дальнейшем к дифференциации различных отраслей естественно-научного знания. Переход к средней школе в современной системе образования также связан с увеличением объема содержания образования и необходимостью его структурирования. Как следствие этого курс «Естествознание», изучаемый в начальных классах, расчленяется на курсы физики, химии, биологии – происходит дифференциация естественно-научного знания по различным направлениям, и содержание сквозной линии естественно-научного образования (В. С. Леднев) распадается на несколько ветвей, соответствующих разным курсам.

По мере увеличения объема изучаемого материала сами курсы распадаются на отдельные дисциплины (расположенные параллельно или последовательно). Между процессами дифференциации поперечного среза содержания естественно-научного образования и ступенями, на которые делится сквозная линия, существует корреляция. Необходимо учитывать, что единую модель описанной разветвленной структуры для различных профессиональных ориентаций в средней школе реализовать трудно. Поэтому в последнее время появилось много профильных учебных заведений: лицеев, гимназий, школ с различными уклонами.

Возрастание дифференциации содержания образования, связанное с профилизацией, начинается в старших классах. При этом структура содержания образования вновь усложняется, а сквозные линии испытывают дальнейшее дробление, с продолжением данного процесса в вузе. Это приводит к рассогласованию элементов структуры содержания образования [7]. В рамках рассматриваемой нами аналогии между развертыванием сквозной линии естественно-научного образования и эволюцией научного знания такая же ситуация (связанная с усложнением структуры) имела место в точных науках конца XIX – середины XX в. Организация новой структуры в математике связана с появлением Эрлангенской программы Ф. Клейна, в физике это нашло выражение, например, в трактовке Е. Вигнером структуры области научных знаний как иерархической.

Таким образом, на основании анализа истории науки и образования можно утверждать, что возникавшие кризисы «переполнения информацией» разрешались посредством появления нового элемента области научных знаний и одновременно, как правило, появления нового специализированного элемента содержания образования, т. е. посредством усложнения структуры этих объектов. Мы полагаем, что эта закономерность справедлива и сейчас.

Многие ведущие педагоги-исследователи (В. И. Загвязинский, В. С. Леднев, А. В. Усова и др.) придерживаются мнения о наличии существенных трудностей в системе естественно-научного образования, выражающихся в рассогласовании его содержания как «вдоль» сквозной линии естественно-научного образования, так и «поперек». Продолжая рассуждения, можно предположить, что очередное усложнение структуры естественно-научного образования, разрешающее эти трудности, связанные с «пересыщением» информацией, должно проявиться появлением в системе непрерывного образования нового элемента, согласующего его содержание. При этом согласование реализуется как на межцикловом уровне, так и между ступенями образования, в том числе общего и профессионального образования. Такое изменение способно осуществить необходимое согласование без коренной перестройки исторически устоявшейся структуры и содержания непрерывного естественно-научного образования.

По нашему мнению, решение этой проблемы должно строиться на основании подхода, общего для всех открытых систем. После прохождения критической точки система естественно-научного образования должна измениться, откликнувшись на возрастающее внешнее воздействие усложнением своей структуры, аналогично тому, как это произошло в математике и происходит в области других точных наук. Возможный характер нового структурного элемента сквозной линии естественно-научного образования описан в работах авторов [3, 17]. Следует отметить, что понятие сквозной линии нуждается в определенной модификации, учитывающей, что сама сквозная линия имеет сложную внутреннюю структуру, для описания которой, возможно, требуется нетрадиционный математический аппарат.

Заключение

На основании применения идеологии синергетики предлагается ввести в качестве нового структурного элемента, позволяющего системе непрерывного естественно-научного образования «приспособиться» к непрерывному росту объема информации, интегративную дисциплину «Естествознание», принципы построения которой описаны авторами в прежних работах [3, 17].

Введение данной дисциплины позволяет решить ряд проблем. Рассмотрим теоретическую составляющую содержания общего естественно-научного образования. Она разбита на ряд исторически сложившихся стадий и пронизывается сквозными линиями учебных предметов. Это и есть структура теоретического школьного (среднего) образования, которую обычно рассматривают [8]. При этом предполагается, что ее поперечное сечение на протяжении определенной ступени школьного обучения состоит из одного и того же набора сквозных линий. Часть структуры теоретического образования приведена на рис. 1.

Математика	Математика	Математика
Естествознание	Физика	Физика
	Химия	Химия
	Биология	Биология
Начальная ступень	Средняя ступень	Старшая ступень

Рис. 1. Фрагмент общепринятой структуры содержания образования

При таком описании структуры теоретического образования невозможно говорить о процессах одновременной дифференциации и интеграции структурных единиц, хотя объективно существует потребность в реализации обеих этих тенденций в пределах одного временного интервала. Такая потребность, с одной стороны, выражается в появлении структурных элементов, позволяющих реализовать обобщение в пределах одного урока, темы, дисциплины и даже набора дисциплин, с другой стороны, она же проявляется в непрекращающихся попытках слияния и разделения естественно-научных дисциплин.

Приложение идеологии синергетики к непрерывному естественно-научному образованию позволяет создать новую структуру, учитывающую равновесие процессов дифференциации и интеграции, т. е. их синтез, путем введения на определенных этапах дисциплины «Естествознание». При этом не предполагается ее сквозной характер даже в пределах одной ступени. Вводимая дисциплина локализована по времени в конце ступени.

В общеобразовательной школе такую дисциплину целесообразно разместить на стыке среднего и старшего звена, то есть проводить занятия в течение одного года по одному часу в неделю. При таком подходе дифференциация

сквозных предметов только усиливается. На рис. 2 приведена схема, позволяющая учесть совместность процессов интеграции и дифференциации содержания образования. При этом «Естествознание 2» состоит из того же набора сквозных предметов (математики, физики, химии, биологии), из которого состоят сами ступени, но эти предметы рассматриваются только под углом зрения их сходства и различия. «Естествознание 2» не прерывает линии сквозных предметов, хотя и отнимает у них некоторую часть учебного времени. Отметим, что эта дисциплина не простирается на весь период образовательной ступени. Приведенная схема не является конкретным решением, а лишь иллюстрирует суть подхода.

Математика	Математика	Естествознание 2	Математика
Естествознание 1	Физика		Физика
	Химия		Химия
	Биология		Биология
Начальная ступень	Средняя ступень		Старшая ступень

Рис. 2. Предлагаемая структура рассматриваемого фрагмента содержания образования

Другой проблемой, которая может быть решена введением локального курса «Естествознание», является «разведение» задач отбора содержания сквозных предметов и данной дисциплины. В настоящее время, отбирая содержание сквозных предметов, пытаются решить две противоположные задачи: сформировать навыки и умения осуществления деятельности в рамках данного предмета и научить ориентироваться в широком круге проблем, с которыми может быть связана эта деятельность. Очевидно, что формировать навыки и умения осуществления некоторой деятельности целесообразнее на узком, легко обозреваемом поле. А ориентация требует обозрения широкого поля. Пренебрежение различием этих аспектов деятельности при обучении приводит в настоящее время к неоправданному переполнению учебных программ сквозных предметов. Мотивом для этого обычно служит обывательское мнение о том, что современный грамотный человек не может не знать.... Конец этой фразы каждый из специалистов-предметников заполняет по своему произволу.

Эффективность введения локальных обобщающих пропедевтических дисциплин наряду со сквозными курсами связана с возможностью сокращения суммарного содержания учебного материала. Это является перспективой. На данный момент курс «Естествознание», составленный с учетом применения идеологии синергетики, читается на гуманитарных факультетах РГППУ, где его

одного достаточно для решения задач естественно-научного образования гуманитариев.

Перенос идеологии синергетики в область педагогики можно мыслить в отношении различных объектов: ученик, класс, учитель, ... педагогическая система. Подчеркнем, что в данной работе объектом приложения идеологии синергетики является педагогическая система (часть социума, реализующая педагогический процесс в его историческом развертывании). Как указано выше, возможны три варианта применения идеологии синергетики: два первых используются при описании открытых термодинамических систем и при исследовании нетермодинамических систем (экологических, экономических, социальных), которые описываются нелинейными дифференциальными уравнениями того же вида, что и открытые термодинамические системы, изучаемые синергетикой. Третий вариант – это применение общих закономерностей поведения систем, описываемых в первых двух случаях к новой системе, демонстрирующей аналогичное поведение, которое, однако, не имеет (пока) адекватной математической модели. Выбранный нами объект и его «отражение» – научное знание, являющееся детерминантой содержания естественно-научного образования [8], дают эмпирический материал, позволяющий утверждать, что он подчиняется основным закономерностям, выделенным синергетикой [19].

В настоящей работе не ставилась задача анализа с позиций синергетики таких педагогических объектов, как учащийся, класс, школьный коллектив и т. п., так как обоснование применения идеологии синергетики для них нам не известно. Речь не идет также и о построении учебного процесса в соответствии с некоторым «синергетическим подходом» и, тем более, о включении элементов научной дисциплины «Синергетика» в учебный процесс. Ставилась более конкретная задача: показать на материале истории развития естественно-научного знания и исторически сложившейся структуре содержания образования возможность их адекватного описания с позиций, выработанных в рамках синергетики.

Если вернуться к вопросу о возникающих в перспективе возможностях реформирования традиционной структуры образования вообще, а не только естественно-научного, то представляется, что применение идеологии синергетики может служить методологической основой для прогнозирования возникновения критических ситуаций. Как показано выше, применение идеологии синергетики может позволить создать ситуацию осмысленного и гибкого выбора оптимальных вариантов преодоления кризисов, подобно тому, как это предложено для непрерывного естественно-научного образования.

Литература

1. Буданов В. Г. Концепция естественно-научного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход // Высшее образование в России, 1994. – № 4. – С. 16–21.

2. Виненко В. Г. Синергетика в школе // Педагогика, 1997. – № 2. – С. 55–60.
3. Гапонцева М. Г. Интегративный подход в содержании непрерывного естественно-научного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 206 с.
4. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2003. – № 5. – С. 79–90.
5. Игнатова В. А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Тюмень, 1999. – 46 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии, 1997. – № 3.
7. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. – М.: Высш. шк., 2001. – 236 с.
8. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
9. Моисеева Л. В. Региональное экологическое образование: Теория и практика: Дисс. ... докт. пед. наук / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
10. Моисеева Т. В. Оптимизация ориентировочной учебно-познавательной деятельности студентов технического университета: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Волжский гос. инж.-пед. ин-т. – Нижний Новгород, 2001. – 23 с.
11. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика, 2001. – № 9. – С. 25–33.
12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 512 с.
13. Сериков С. Г. Отбор содержания экологического образования в техническом вузе на основе системного подхода: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 180 с.
14. Сериков Г. Н. Управление образованием. Системная интерпретация: Монография. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
15. Стройк Д. Я. Краткий очерк истории математики. – М.: Наука, 1969. – 328 с.
16. Суханов А. Д. Целостность естественно-научного образования // Высшее образование в России, 1994. – № 4. – С. 49–53.
17. Ткаченко Е. В., Гапонцева М. Г., Гапонцев В. Л., Федоров В. А. Курс «Естествознание» как интегрирующий фактор непрерывного образования // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2001. – № 3. – С. 3–18.
18. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

19. Эбелинг В. Образование структур при необратимых процессах. – М.: Мир, 1979. – 280 с.

20. Яглом И. М. Математические структуры и математическое моделирование. – М.: Наука, 1980. – 227 с.

РАЗМЫШЛЕНИЯ О СИНЕРГЕТИКЕ В ПЕДАГОГИКЕ

Н. А. Алексеев

Появление любой новой методологии осмысления или структурирования научного знания практически с обязательностью примеряется каждой наукой на себя. Это обеспечивает новое видение, обеспечивает возможности прогнозирования и развития определенной предметной области. Однако случаются и варианты механистического переноса новой методологии в свою область, что создает видимость «большей» наукообразности, но содержательно практически ничего не развивает. Отчасти это происходит не потому, что новая методология не может работать в новой области, а из-за неправильного выделения объекта ее приложения в данной области.

Сегодня «на слуху» синергетика. И различные авторы пытаются привлечь ее понятийный аппарат, методологию в том числе, и в педагогику. Думается, что в целом это не бесполезная работа, но некоторые ее моменты требуют детального и более тщательного обсуждения.

1. Из синергетики заимствуется прежде всего то, что она имеет дело с открытыми саморазвивающимися системами (и в каждой предметной области таковые находятся), которые трактуются достаточно широко: это любой объект, взаимодействующий с внешним для него миром, который влияет на объект, изменяя его структуру и содержание по особым закономерностям. Сюда попадают и классические термодинамические системы, а сегодня – и информационные системы.

Нам представляется важным обратить внимание на следующее. Несколькими огрубляя, мы можем считать, что термодинамические системы действуют в рамках физико-химических объективных закономерностей (проблемы биологической самоорганизации мы пока оставляем в стороне). Информационные системы предполагают субъектов их использования (при создании или восприятии), и поэтому их функционирование и развитие носит, на наш взгляд, принципиально иной характер, связанный с субъективностью.

Казалось бы, речь идет о простом усложнении связей системы со средой. Однако, на наш взгляд, дело прежде всего в изменении способов детерминации развития систем, изменения их структур: в случае термодинамических систем они остаются классическими причинно-следственными, во втором случае – они становятся генетически-телеологическими, т. е. обусловленными как прошлым, так и будущим, которое определяется во многом субъективно.

Знание, информация* всегда субъективны, личностны (Борн, Полани). Знание само по себе не развивается, оно развивается только через субъектов его носителей. Поэтому, на наш взгляд, говорить о синергетических закономерностях генезиса научного знания не совсем корректно, хотя и возможно «задним числом», т. е. ретроспективно анализируя его становление. И даже в этом случае без ссылок на озарения Ньютона, Менделеева, Кекуле и др. это в определенном смысле «игра в бисер».

2. Собственно учебное содержание любого предмета по отношению к его научному содержанию всегда строилось и отбиралось по принципу «чистой логики», т. е. практически без показа для учеников тех заблуждений, поисков, мучений ученых, которые они преодолевали на пути к истине. Хотя учителя и использовали изредка наиболее показательные (как правило, в каждой науке одни и те же) примеры нахождения учеными того или иного научного решения.

В этом смысле синергетика при анализе генезиса научного знания лишь восстанавливает линию «чистой логики» развития знания, пряча за своей терминологией (бифуркации, аттракции и т. п.) субъектов научной деятельности. (Причем, иронизируя в синергетическом ключе, можно сказать, что вылившаяся вода из ванны Архимеда или упавшее на Ньютона яблоко – это бифуркации в развитии научного знания.)

«Обезличенная наука», с точки зрения методологии синергетики (как и с точки зрения любой другой логики анализа развития научного знания), позволяет выделить «более чистую логику» ее развития, проще выйти на обобщенные модели с другими предметными областями.

В этом плане отбор учебного содержания с синергетических позиций весьма перспективен. Авторы статьи, открывающей дискуссию, идут именно по этому пути. Но этот путь весьма тернист.

Во-первых, конструктивно в рамках синергетики трудно показать, чем же он принципиально отличается от традиционной для педагогики дифференциации и интеграции предметов естественно-научно цикла.

Во-вторых, не ясна логика применения синергетики для отбора учебного материала, которая в основном сегодня представлена в виде описания нелинейных уравнений функционирования самоорганизующихся систем. Простое аналоговое использование терминологии синергетики для описания развития научного знания не более как ... изящное описание и отчасти пояснение, но не основа для содержательной работы с этим материалом.

В-третьих, для применения синергетических идей в педагогике должна быть четко выявлена их внутренняя логика, которая была бы доступна и учителям, и ученикам. В противном случае вопросы об именно таком построении учебного материала всегда будут оставаться. Более того, логика должна быть

* Для содержания нашей статьи не принципиально различие знания и информации, поскольку речь идет об образовании, поэтому они в данном случае используются как синонимы.

выделена так, чтобы она смогла стать предметом самостоятельного усвоения как общая ориентировочная основа нового типа мышления. Сегодня об этом пока говорить нельзя. Педагоги, скорее, чувствуют, что в синергетике что-то есть, но не представляют что, поэтому неопределенны, расплывчаты и неконструктивны варианты ее использования в разных работах, имеющих отношение к педагогике.

В педагогике имеется опыт Л. Я. Зориной, которая в качестве основы ориентировки в предметном материале использовала системный подход как общую методологию его построения, которой обучала учащихся. Результаты оказались положительными. Но как обучать синергетике, рассматривая ее в качестве общей основы построения научного (учебного) знания?

В-четвертых, коль синергетика претендует на некоторую универсальную модель анализа развития и построения научного и учебного знания, то почему педагогика так стыдливо обходит анализ с этих позиций гуманитарных знаний? Но это скорее риторический вопрос.

3. Но, пожалуй, самый сложный вопрос, о том, как будут воспринимать построенную по-новому (синергетически) информацию ученики. С одной стороны, казалось бы, им безразлично, в каком виде и последовательности дается знание. Однако, на наш взгляд, это не так с точки зрения психологии, поскольку целевые установки обучения определяют ориентировочные основы действия учащихся в предметах и возможности их освоения учащимися.

Когда речь в упомянутой статье заходит о синергетических основаниях организации естественно-научного образования, то на первый план выходит задача формирования нового способа естественно-научного мышления, обеспечивающего новое методологическое видение данной предметной области и обеспечивающее непрерывность образования в ней.

Обратим внимание, что эта задача остается в рамках проблем интеграции (формирование единой научной картины мира, единого мировоззрения и т. д.) и дифференциации (специфика предметов отдельных наук). Что привносит сюда синергетический аспект анализа этих процессов? Авторы видят это в особом варианте обобщения материала естественно-научных дисциплин. В чем эта особенность – не ясно, по-видимому, речь идет о показе общей логики развития понятийного аппарата различных наук.

4. Несомненно, понимание генезиса научного знания является существенной основой понимания его содержания. Но надо ли это школьникам в рамках довольно сложной методологической парадигмы синергетического мышления? В идеале, конечно, да. Однако нарастающий объем научной информации и его довольно сложный путь до уровня учебного содержания сегодня позволяет ограничиваться более простыми и понятными индуктивно-дедуктивными моделями его понимания.

Сказанное может вызвать возражение и в виде указания на то, что синергетическое мышление – работа на перспективу. Возможно, особенно если речь идет об отборе содержания образования. Однако есть и в этом плане еще

один пока не обоснованный вопрос: а обеспечивает ли синергетический подход оптимизацию отбора предметного материала? Ведь «бифуркации» в новой информации могут повлечь пересмотр и старых информационных схем.

Вероятно, синергетический подход сегодня, пока идет его оформление и отработка аппарата относительно педагогики, более уместен для уровня научной методологии, чем для применения в решении конкретных задач педагогики.

5. И все же можно ли найти уже сегодня нечто конструктивное в синергетике для педагогики? Попробуем наметить некоторые направления поиска такого конструктива.

Во-первых, необходимо определиться с номенклатурой и иерархией самоорганизующихся систем в педагогике: ученик, учитель, их взаимосвязь, педагогическая система и т. п.

Во-вторых, нужно определить механизмы функционирования каждой такой системы, которые и определяют в конечном итоге их саморазвитие как систем или подсистем. Например, для ученика в качестве таких механизмов могут выступать рефлексия, персонализация, стереотипизация, а основное направление саморазвития направлено на развитие предметно специфического мышления, профильного стиля компетентности. Для учителя – это совершенствование стиля преподавания и его гибкость по отношению к различным субъектам.

В-третьих, следует наметить логику их взаимодействия между собой в синергетической парадигме мышления, т. е. показать, как изменения в одной саморазвивающейся системе влияют на саморазвитие другой. Например, хорошо известно взаимовлияющее воздействие ученика и учителя, но в какой степени это позволяет говорить, что в ходе этого взаимовлияния реализуется идея саморазвития каждого из субъектов. Или речь может идти только о саморазвитии их симбиотической системы?

В-четвертых, необходимо определиться с терминологией: чем развитие и формирование личности ученика, о чем постоянно говорит педагогика и психология, отличается от саморазвития. Например, В. В. Давыдов считал, что вообще существует только саморазвитие ребенка, человека, личности. И, возможно, это правильно: каждый берет из среды то, что может освоить и сделать своим, и, следовательно, поднять себя на другой уровень развитости. Но ребенку необходимо подсказать, в какой области искать материал для саморазвития, и преподнести его в определенном виде. Этим и занимается педагогика и психология. Но здесь две крайности: материал для саморазвития и ...зомбирование. Только педагогически адекватное понимание саморазвития и его закономерностей позволит решить этот вопрос.

В-пятых, необходимо параллельно с решением теоретических вопросов искать их практическое, технологическое решение. Каковы конкретные условия обеспечения саморазвития учащихся. Практика уже накопила определенный опыт в отработке этих систем: гуманно-личностная педагогика Ш. А. Амонашвили, разработки в области личностно ориентированного обучения, систе-

мы обучения Давыдова – Эльконина, В. Шаталова и др. Все они могут быть осмыслены в рамках синергетической парадигмы мышления.

Список этот можно продолжать, но ... это все перечень проблем сегодняшней педагогики, которые так или иначе ею решаются. И возникает закономерный вопрос, а причем здесь заявка на конструктив от синергетики?

В синергетической парадигме педагогического мышления начинает просматриваться общий язык для описания многих педагогических явлений, по-новому просматривается дальнейшее развитие образования: личностно ориентированное образование, профилизация, индивидуальные траектории развития учащихся, компетентностный подход – все это становится единой и органичной частью новой педагогики.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ

УДК: 370.1
ББК: Ч 313

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

А. В. Сиволапов

Ключевые слова: учебно-воспитательные модели США, России, КНР, Японии; международное сотрудничество; индивидуализация воспитания; гуманизм; демократия; ментальные приоритеты; культурные различия; культурная интеграция; школы ЮНЕСКО; гражданин мира; изоморфизм учебно-воспитательных дисциплин; утрата национальной культуры.

Резюме: В настоящей статье излагаются основные положения, явившиеся результатом многолетних авторских исследований. Автор стремился выявить и обсудить центральные проблемы, связанные с расхождением между предполагаемыми результатами модернизации и их реальным воплощением. Большое внимание уделяется процессам международного сотрудничества, способствующим существенным изменениям в традиционном содержании воспитательных концепций. В статье рассматриваются различия между национальными образовательными приоритетами России и США (на которые большое влияние оказывают национально-культурные традиции) и делается вывод о том, что даже самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в конкретном образовательном пространстве.

Модернизация содержательного аспекта воспитательного воздействия в последнее время становится одним из приоритетных направлений образовательной политики многих стран, на что безусловное влияние оказывают про-

цессы культурной интеграции. Прямым следствием указанных процессов становится пересмотр традиционных для каждой системы государственно-общественного воспитания положений, их расширение, а также усиливающаяся в последнее время тенденция изоморфизма учебно-воспитательных дисциплин, проявляющаяся в стремлении государств к выработке общемирового подхода к решению проблем воспитания.

Первой официально выраженной международной идеей становится принятая в 1948 г. ООН «Всеобщая декларация прав человека», провозглашающая идею гуманизации человеческой личности. Учебно-воспитательный процесс, согласно тезисам Декларации, должен быть ориентирован на «полное развитие человеческой личности, ... содействие взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, содействие деятельности ООН по поддержанию мира» [9, С. 7]. На последующих конференциях по образованию указанные принципы демократии, в той или иной форме, получали отражение в международных документах.

В 1987 г. инициатором и разработчиком комплекса предложений, в соответствии с которыми была создана концепция «европейского воспитания», изложенная в «Голубой книге», явилось правительство Франции. Среди основных целей разработчики выделили «духовное сближение народов европейских стран», «использование опыта модернизации методов воспитания и обучения для взаимного обогащения и совершенствования», а также создание в учебных заведениях такой обстановки, в которой «учащиеся почувствовали бы себя европейцами» [22, С. 13].

На рубеже XX–XXI веков проблемы воспитания получают особое обострение, переходя в разряд доминирующих тем международных исследований, дающих национальным образовательным системам конкретный перечень ключевых понятий (постоянно расширяющийся), в соответствии с которыми, по мнению экспертов, необходимо выстраивать национальную политику в сфере воспитательного воздействия: «Военные конфликты, столкновения на этнической почве, культурная маргинализация, нарушения прав человека, экономическое обнищание, религиозная нетерпимость, деградация окружающей среды и др.» [3, С. 75]. В 2001 г. на 46-й сессии Международной конференции по образованию перечень проблем воспитания был существенно расширен: «Глобализация, развитие демократической культуры, плюрализм мнений, культурное разнообразие» и т. д. [11, С. 106].

В настоящее время экспертами ЮНЕСКО разрабатывается глобальная концепция под названием «Учиться жить вместе», предполагающая адаптацию содержания учебно-воспитательных дисциплин в соответствии с процессами глобализации, миграции и культурного разнообразия. Среди важнейших целей воспитания обозначены «подготовка личности к активной гражданственности, открытой миру», и «укоренение ценностей терпимости», при этом толерантность, или терпимость, видится разработчикам в качестве «основной оси, благодаря ко-

торой обеспечивается интерактивная функция современной демократии в условиях стирания границ между государствами и культурами» [11, С. 108].

Однако при более внимательном изучении материалов документа можно прийти к мысли о том, что суть данной концепции сводится в основном к культивированию терпимости в условиях «невыносимых тягот неравенства между странами и внутри них», что ведет к игнорированию данной проблемы, но не к ее решению.

С позиций воспитания «умения жить вместе», которое поможет «понять и оценить вклад различных народов во всеобщее наследие человечества», в мировом образовательном пространстве начинает рассматриваться воспитание гражданственности и патриотизма, а культурные различия при этом переходят в разряд так называемых «проявлений общей человеческой природы» [24, С. 94]. В России модернизация системы воспитания проявилась в увеличении количества дисциплин, имеющих целью формирование диалога между цивилизациями («Мировая художественная культура», «История мировых цивилизаций»), при этом без внимания остались такие важнейшие аспекты духовно-нравственного воспитания, как формирование патриотизма и уважительного отношения к истории отечества [7, С. 55].

Показательно, что основные направления модернизации среди представителей российской культуры и передовой научно-педагогической общественности не получили поддержки и одобрения. Так, в конце 90-х годов российскими исследователями была предпринята попытка создания концепции общего образования в соответствии с общемировыми тенденциями. В процессе эксперимента авторы учли мнение и опыт заслуженных российских учителей, ученых, работников культуры, а также служителей церкви. Респонденты отвергли как не подлежащий включению в национальный учебно-воспитательный контекст целый ряд дисциплин и навыков: этику, эстетику, этикет, историю искусств, мировую художественную литературу [14, С. 8].

В настоящее время задачи модернизации воспитательных систем положены в основу деятельности ассоциированных школ ЮНЕСКО, которыми к 2001 г. было охвачено 130 стран (в России по данным на 2001 г. насчитывалось 100 школ ЮНЕСКО [6, С. 9]). В российском учебно-воспитательном пространстве широкое хождение получают следующие принципы: охрана окружающей среды, исследование прав человека, ребенка, проблем демократии, толерантности, отстаивание свободы выражения мнений [6, С. 10]. Однако не вполне ясным относительно цели и конечного результата представляется внедрение в систему воспитания принципа «соблюдения прав меньшинств», выделенного среди основных направлений проекта «Культура мира в России» [6, С. 10], поскольку в документе не указано, о каких меньшинствах идет речь.

Кроме того, внедрение новых дисциплин, имеющих целью воспитание молодого поколения в духе мира, сотрудничества и демократии, в учебно-воспитательный процесс российской школы неизбежно сокращает часы, отведенные на изучение отечественной литературы и истории, которые традиционно

оказывали самое непосредственное влияние на духовное становление школьников, определяя общий уровень их развития и духовную сущность.

Ключевым понятием политики, проводимой ЮНЕСКО и ее организациями, является концепция демократизации образования, настойчиво проводящая в учебно-воспитательный процесс идеи гуманизации, в соответствии с которыми система школьного воспитания на рубеже XX–XXI веков переориентируется на развитие у воспитанников чувства уверенности в своих силах и возможностях как гаранта формирования устойчивого нравственного стержня личности. Среди разработчиков современных школьных программ широко распространяется убеждение в том, что достижение эффективности между образованием и рынком труда зависит от усиления акцента на воспитании предпринимчивости у обучаемых [17, С. 32].

Однако воспитание предпринимательских качеств у школьников под воздействием рыночной экономики будет, так или иначе, являться причиной обострения противоречий, связанных с проблемами индивидуализма, при которых психологический и духовный мир человека будет отодвигаться на периферию общественной жизни, а социальные институты – обезличиваться.

Формирование у воспитанников позитивной самооценки предполагается достичь посредством включения в учебные программы новых предметов («Человек и общество», «Воспитание человека», «Мотивы поведения человека», «Причины и предупреждение неправильного поведения» и т. п.). Однако в данном поиске можно выделить, как минимум, два направления: к примеру, в школах КНР усиление человековедческой ориентации проявляется в сокращении школьной учебной нагрузки и возрождении традиций идейно-нравственного воспитания и общественной практики, а не за счет введения дополнительных дисциплин, как в школах США. Духовное развитие конкретизируется в документах как воспитание патриотизма, коллективизма и духа сотрудничества [4, С. 89] – формулировка, переходящая из документа в документ на протяжении всего развития Китая и соответствующая национальным образовательным традициям. Кроме того, в педагогике США и Китая выявляются значительные расхождения во взглядах на нравственное воспитание школьников: программы американской школы нацелены главным образом на формирование чувства достоинства учащихся, в то время как модернизация воспитания в Китае пытается решить задачу практического освоения моральных понятий.

Особого внимания заслуживают результаты модернизации учебно-воспитательного процесса в Японии, система воспитания которой уже с начала 1980-х гг. подверглась полному пересмотру в связи с увеличением детской преступности, в чем общественность обвинила навязанную в годы оккупации американскую модель нравственного воспитания, противоречащую национальным традициям [25, С. 89]. В современном японском обществе ценятся не столько глубоко образованные профессионалы, сколько люди с широким общим образованием, хорошо воспитанные, готовые к сотрудничеству с окружающими и коллегами.

Опыт Японии становится сегодня весьма актуальным для России, которой настало время признать необходимым возвращение к отечественным традициям в сфере воспитания подрастающего поколения. Если в недалеком прошлом нравственному воспитанию личности в системе образования уделялось огромное внимание, основательно отработывалась методика соответствующей воспитательной работы, то в современном отечественном учебно-воспитательном процессе существенно изменились состав и деятельность субъектов воспитания. Результатами такой «модернизации» явились утрата национальной культуры, криминализация общества и социальная деградация.

В настоящее время в отечественной педагогике отличительными чертами новой культуры воспитания становятся плюрализм и вариативность воспитательных практик, возрастание роли психологических и педагогических технологий, увеличение степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса [15, С. 110], что в основных чертах соответствует европейским рекомендациям. Однако отечественными разработчиками вместе с идеологическими ориентирами коммунистических идеалов частично или полностью отбрасывается из поля зрения воспитание черт характера, формирующих ценностные отношения к человеку и его жизни, к труду, к государству и обществу.

Стратегия образования конкретного учреждения предполагает взаимосвязанное изменение всех компонентов образовательной системы, как учебной, так и воспитательной ее части. Подобные мысли все чаще звучат в работах современных отечественных исследователей: «У каждой школы должна быть собственная воспитательная система, характер которой зависит от типа школы, замысла педагогов и от соображений детей и родителей» [21, С. 89]. Однако, как мы полагаем, вышеназванное положение нуждается в дополнении: «собственная воспитательная система» должна выстраиваться не только в зависимости от типа школы, но и в непосредственной зависимости от ценностных ориентаций и мотивов поведения, определенных действием ментальных механизмов на протяжении тысячелетней истории конкретной национальной культуры, а также в соответствии с предшествующими педагогическими традициями, доказавшими свою эффективность и соответствующими специфике менталитета данного общества. Следовательно, модернизация российской воспитательной системы, основанная на внедрении западной культуры, склонной занижать роль собственно человеческих факторов, относящихся к внутреннему миру личности, в пользу внешних, технико-экономических (культивирование индивидуалистических качеств индивида, его самореализации, самовыражения и т. д.), в настоящее время не приносит желаемых результатов вследствие отказа разработчиков от национальных традиций, которые, по утверждению ведущих российских ученых, имели в своей основе многовековой опыт российской культуры.

Необходимо отметить, что в систему воспитания под воздействием глобализационных процессов сегодня начинают проникать законы рынка, вызывая целый ряд противоречий, наиболее острым среди которых является утрата

учебно-воспитательным процессом широкой образовательной миссии и переориентация на потребности современного рынка, при этом даже западные исследователи, обладающие опытом многих поколений рыночного общества, указывают на патологические проявления так называемой «рыночной ориентации характера» [26, С. 237]. Следствием становится деформация требований нравственности, замещаемых критерием рациональности. При этом авторитет и значимость нравственных требований либо существенно снижаются, либо полностью атрофируются, и начинает процветать откровенно хищническое «деловое» поведение, отбрасывающее ценности трудового воспитания. Наиболее ярко указанное противоречие коснулось высшей школы, где в настоящее время происходит переориентация сознания студентов на удовлетворение утилитарных потребностей. В контексте российской системы воспитания диаметрально меняется оценка таких нравственных понятий, как алчность, агрессивность, эгоизм, завышенное самомнение, в условиях рыночных отношений обретающих статус позитивных качеств личности. Категории «национальные» и «общечеловеческие ценности», «духовность» все чаще вытесняются напористой пропагандой, прославляющей предприимчивость, богатство, право сильного и благополучного, искусство коммерции, чуждые российской национальной культуре, в образовательное пространство которой настойчиво внедряется миф потребительского общества как лучшего и единственно достойного образа жизни.

Еще со времен советской системы образования у нас сложилось немало ценных традиций и форм воспитательной работы, которые исторически не могли сложиться иначе как в соответствии с чертами национального характера, на что было указано в свое время К. Д. Ушинским, утверждающим, что общественное воспитание в первую очередь является «продуктом длительного исторического развития нации, которое нельзя заимствовать у других народов» [27, С. 195]. Если в недалеком прошлом система воспитания в России была направлена на развитие отечественных ментальных приоритетов (среди которых – коллективизм, гражданственность, патриотизм, уважительное отношение к труду), то сегодня вузовской молодежи прививается «стремление к самодостаточности», а воспитательные программы нацелены на формирование умений и навыков, необходимых в условиях возрастающей конкуренции. Суть новых подходов воспитательной работы сводится главным образом к формированию у молодых людей так называемых «лидерских качеств», которые, по результатам исследований, присущи американской модели сознания и отсутствуют в ментальном мировоззрении россиянина [13, С. 195]. К примеру, современная система воспитательной работы со студентами Рязанского государственного педагогического университета основывается на приоритетах, обозначенных «Всемирной программой действий для молодежи начала XXI века» ООН, а среди основных целей воспитания обозначена «необходимость формирования молодого лидера», выстраивающего «персональную карьерную траекторию» и развивающего «положительную самооценку» [10, С. 56]. При универ-

ситете создаются ассоциации, объединяющие участников международных программ, в активе которых имеется проект «Школа молодых лидеров», разработанный Американским советом по международному образованию.

Внедрение философии прагматизма на российскую почву вряд ли будет способствовать оздоровлению нашего общества, как не способствовало оно эффективности воспитания американского общества, которое сегодня явно нельзя назвать благополучным в нравственном отношении. Еще К. Д. Ушинским были выявлены пороки воспитания, основанного на ранней независимости и культивировании у обучаемых «высокого понятия о самих себе и своих правах», свойственных американской педагогике [27, С. 293].

Свобода без дисциплины перестает быть таковой и перерастает во вседозволенность. Современные призывы к утверждению свободы личности и демократии, являющиеся ключевыми понятиями в международных концепциях воспитания для XXI в., которые при этом не базируются на необходимости дисциплины, по сути, приводят к разрушению личности.

В основе российской педагогической традиции лежали более гуманные принципы: не стремление к лидерству и индивидуальному самовыражению, а помощь более слабому; элементом нравственной подготовки являлась работа в коллективе, трудовая помощь и постоянная взаимозависимость, воспитывающая, по словам А. С. Макаренко, «правильные взаимоотношения между людьми» [29, С. 407]. Дисциплина в системе воспитания была включена в разряд нравственных категорий. Среди хрестоматийных авторов российская педагогика особое значение придавала высказываниям Ф. Дистервега о «дисциплинарной дидактической силе» как «единственно эффективном качестве хорошего преподавателя» [29, С. 484]. Понятие дисциплины отождествлялось не с муштрой или страхом наказания, причисляемых А. С. Макаренко к разряду педагогических пороков, а с «защищенностью, уверенностью в своем праве, путях и возможностях для каждой отдельной личности» [29, С. 472].

Сегодня результаты внедрения идей демократии в практику учебно-воспитательного процесса в развитых странах также нельзя назвать оптимистичными. К примеру, недостижимость воплощения демократических идеалов в практике современных американских школ признается даже авторитетными американскими педагогами Р. Мошером, Р. Кенни, Э. Гарродом. Провозглашение свободы в выборе изучаемых дисциплин и посещаемости занятий (свойственные образовательным традициям США), призывы к свободе личности и т. п. приводят чаще к расплывчатости содержания образования и к ослаблению дисциплины со всеми вытекающими негативными последствиями. Во взглядах на демократизацию учебно-воспитательного процесса в плане укрепления личности ученика, его свободы и независимого выбора большого внимания заслуживает позиция Г. П. Щедровицкого, справедливо указавшего на то, что для обучаемого, «не выработавшего форм и способов общественного поведения, в сфере общественной деятельности и в сфере детского самообслуживания свобода в течение длительных промежутков является недопустимой»,

поэтому задача педагогики заключается в направлении воспитательного процесса, осуществляемым с помощью перехода к парным отношениям «воспитатель – ребенок» [32, С. 677]. Мы полагаем, что время доказало убедительность приведенных положений, поскольку в настоящее время даже американская «недирективная» педагогика признала некорректным отказ от педагогического знания, полученного в прежние годы классическими «директивными» методами (что наглядно демонстрируют новые направления реформирования образования в США).

Большое число противоречий глобального и национального характера влечет за собой сегодня внедрение концепции воспитания «гражданина мира», обостряющей проблему утраты национальных корней. На обострение данной проблемы непосредственное влияние оказывают наднациональные организации. К примеру, международные обмены студентами и стажировки в условиях экономической нестабильности, а также – что является особенно важным – при отсутствии целенаправленного воспитательного и идеологического воздействия, выраженного в культивировании национальной идеи, в любом случае будут способствовать обострению проблемы утечки научной молодежи за рубеж.

Сотрудники РАН высказывают сегодня вполне резонные опасения за будущее России, из интеллектуального потенциала которой происходит отток талантливейшей молодежи. Академик Ж. И. Алферов прямо говорит о том, что Петербургский научно-образовательный центр, набирая талантливейшую молодежь и обеспечивая ей высококлассное образование от лицеза до аспирантуры, в значительной мере готовит специалистов для зарубежной экономики, так как многие его выпускники оказываются впоследствии за границей [8, С. 972].

Указанная проблема является прямым следствием начавшихся в конце XX века процессов интеграции и глобализации, и большое влияние ее на решение может и должна оказать правильная постановка системы патриотического воспитания. К примеру, исследования показывают, что в системе высшего образования наименьшее количество европейских ученых, остающихся в принявшей их стране, приходится на долю Японии, Южной Кореи и Китая [30, С. 95]. Данный факт можно расценить как несомненную заслугу системы патриотического воспитания.

В целом сочетание глобализации и интеграции вызывает в настоящее время целый ряд противоречий, и развитие этих сил нельзя назвать гармоничным. Так, в докладе ПРООН (Программа развития ООН) о состоянии мирового развития за 1999 г. говорится, что никогда раньше культурные противоречия на международном уровне не достигали такой остроты, как сегодня [5, С. 14].

При этом высказываются мнения о том, что лидирующее положение в условиях глобализации занимают экономически благополучные страны и особенно США (с авторитетным мнением которых ЮНЕСКО не может не считаться по причине финансовой зависимости), которые, соответственно логике глобальности, не заинтересованы в общеевропейской стабильности [2, С. 69]. Аналогичны

выводы Первого Европейского форума мира, прошедшего в 2001 г. в Берлине, на котором прямо указано, что высокий жизненный уровень богатых стран поддерживается за счет низкого уровня остальных народов [23, С. 165]. Безусловно, концепция ЮНЕСКО о взаимопроникновении культур в сфере науки и образования заслуживает уважения, однако некритическое заимствование зарубежного опыта под нажимом серьезных глобализационных процессов может привести к потере национальной образовательной системой уже существующих и получивших мировое признание педагогических достижений.

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что в процессе культурной интеграции, влекущей за собой пересмотр взглядов на историю (формирующую нравственный облик и уважение к отечественной культуре) в контексте «объединенной европейской точки зрения» исследователи указывают на нежелание педагогики США обратиться к опыту других стран или использовать в своем воспитательном пространстве какой-либо культурный проект, разработанный коллективом ученых разных стран [26, С. 234], т. е. воспитание своих граждан США вполне обоснованно осуществляют под собственным контролем и в собственных интересах.

Исходя из того что вопросы влияния международных организаций на процессы реорганизации учебно-воспитательных систем остаются слабо изученными, опасения ученых, связанные с проблемами интеграции и глобализации, можно считать вполне оправданными. Следует более внимательно прислушаться к высказываниям ученых относительно концепции воспитания «гражданина мира» и культивировании абстрактного, оторванного от национальных корней индивида, «общечеловеческих» ценностей, морального плюрализма, свободного рынка, которые приведут к духовной деградации любого народа, среди которого укоренятся [28, С. 216]. В настоящее время результатом такой постановки воспитательного воздействия становятся престиж учебы и жизни за границей, возрастающая ценность владения иностранным языком, близкое знание другой страны и ее культуры на фоне угасающего интереса и уважения к национальной культуре как вследствие пересмотра взглядов на отечественную историю, так и вследствие сокращения часов, отведенных на изучение отечественной литературы, интерпретирующей национальный опыт и традиции.

В целом анализ основных направлений модернизации воспитательной системы в мировом масштабе в сопоставлении с высказываниями ученых относительно противоречивости современных процессов интеграции в условиях международного сотрудничества показывает, что модернизация системы воспитания в России, которая в настоящее время ориентирована главным образом на вхождение в мировую культуру и отказ от собственных традиций и предшествующего опыта, является тупиковой и не принесет желаемых результатов вследствие того, что либеральные ценности попросту не приживутся на российской почве. К тому же нынешняя система воспитания мало способствует развитию рефлексивного типа мышления, суть которого как раз и заключается в осмысле-

нии предшествующего опыта, поскольку «все остальное можно иметь, удержать, использовать лишь на уровне рефлексивной воспроизводственной способности субъекта» [1, С. 791]. Отечественная педагогика до недавнего времени рассматривала способность к рефлексии в качестве показателя духовно-нравственного становления личности, важнейшим фактором воспитания которой являлась национальная культура. Духовно развитым же считался человек, принимающий и приумножающий свою национальную культуру [18, С. 36].

Исходя из того что в основе духовного развития молодежи должна лежать в первую очередь историческая преемственность поколений, эффективность модернизации воспитательной системы обеспечит ее соответствие культурно-образовательным традициям и предшествующему опыту. В условиях глобализации российским реформаторам необходимо задуматься, для жизни в каком государстве они воспитывают своих граждан, и выработать соответствующую стратегию в области образования, направленную на обеспечение политики разумной закрытости отечественной системы воспитания, самоизоляции от процессов интеграции и глобализации, ведущих к потере доказавших эффективность национальных образовательных традиций (соответствующих национальному мировоззрению) и зависимости от западных стран.

Литература

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. От прошлого к будущему. Новосибирск, 1997. – 804 с.
2. Бар Э. В интересах Европы – крепить связи с Россией // Современная Европа. – 2001. – № 3. – С. 66–69.
3. Бенавот А. Критический анализ сравнительных исследований // Перспективы. – 2003. – № 1. – С. 57–75.
4. Боровская Н. Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 85–92.
5. Бруннер Х. Х. Глобализация, образование и революция в технологии // Перспективы. – 2001. – № 3.
6. Валишин Ю. Культура мира – важнейшее направление деятельности ЮНЕСКО // Воспитание школьников. – 2003. – № 1. – С. 9–10.
7. Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. – 2003. – № 14.
8. Обсуждение докладов // Вестник РАН. – 2003. – Т. 73. – № 11. С. 963–978.
9. Всеобщая декларация прав человека. – М., 1986. – С. 5–7.
10. Вуз как воспитательное пространство. Материалы «круглого стола» // Педагогика. – 2002. – № 7.
11. Выводы 46-й сессии Международной конференции по образованию и предлагаемые действия // Перспективы. – 2003. – № 1. – С. 105–108.
12. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–5.

13. Горелова Г. Г., Байтингер О. Е. Исследование некоторых аспектов ментальности российских и американских школьников // *Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования* / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – С. 194–198.
14. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // *Методология педагогики: Сб. статей.* – М., 1997. – Вып. 4. – С. 2–15.
15. Кутьев В. Патриотическое воспитание молодежи – проблема научного осмысления // *Педагогика.* – 2002. – № 7. – С. 107–110.
16. Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания. // *Педагогика.* – 1999. – № 4. – С. 11–13.
17. Маклин Р. Среднее образование на распутье // *Перспективы.* – 2001. – № 3.
18. Матушкин С. Е. Развитие и нравственное содержание личности: в помощь преподавателю. – Челябинск: Юж.-Урал. науч.-образоват. центр УрО РАО: ЧелГУ, 2003. – 59 с.
19. Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э. Воспитание гражданина: демократические школы. – М., 1996. – 232 с.
20. Накауты Т., Катагири Е., Сэки К. Педагогические теории современной Японии // *Педагогика народов мира: история и современность.* – М., 2001. – С. 538–545.
21. Новикова Л. Воспитание в кризисном обществе: как выходить из тупика? // *Народное образование.* – 2001. – № 4. – С. 88–92.
22. Образование в развивающихся странах на современном этапе / Под ред. Г. В. Микаберидзе. – М., 1988.
23. Первый Европейский форум мира. Берлин, 23–24 марта 2001 года // Москва. – 2001. – № 8.
24. Руисси М. Учиться жить вместе: неотъемлемая часть воспитания гражданственности // *Перспективы.* – 2001. – № 1.
25. Салимова К. И. Общеобразовательная школа Японии в XXI в. // *Педагогика.* – 2002. – № 8. – С. 88–96.
26. Стрелкова И. Глобализация образования – место и роль России // *Наш современник.* – 2001. – № 4. – С. 226–240.
27. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1998. – Т. 1. – 416 с.
28. Фомин С. Нужны ли иностранные инвестиции России? // *Наш современник.* – 2001. – № 4. – С. 209–216.
29. Хрестоматия по педагогике / Под ред. С. Н. Полянского. – М., 1967. – 714 с.
30. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // *Высшее образование в России.* – 2002. – № 3. – С. 93–99.

31. Шепель В. М. От имиджа личности к имиджу Отечества // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 83–88.
32. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995. – 800 с.

О ПАТРИОТИЗМЕ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ИЛИ «ДАВАЙТЕ ОТДЕЛИМ ЗЕРНА ОТ ПЛЕВЕЛ»

И. Е. Видт

Проблема, поднятая в статье А. В. Сиволапова «Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия», действительно весьма актуальна в условиях обозначившихся встречных «векторов» общественного развития. С одной стороны, глобализация, универсализация и доминирование общечеловеческих ценностей, с другой – желание самоидентифицироваться с родовым коллективом (этносом), ощутить комфорт причастности к авторитетной референтной группе. Степень педагогического воздействия национальных традиций велика в силу неких архетипических факторов, которые подчас не поддаются рациональному объяснению, а действуют на уровне подсознания. Это отмечали мыслители (и Гете, и Ушинский), это подсознательно используют мамы, напевая малышам всплывшее из глубинных пластов подсознания фразу «баю-баюшки-баю...».

Сегодня в эпоху глобальных интеграционных процессов, которые объективно стирают различия между национальностями (незначим цвет кожи, разрез глаз – важен профессионализм и адаптивность), безусловно, нужно использовать педагогический потенциал национальной культуры, поскольку она обеспечивает первый уровень социальной самоидентификации – этно-национальный. Однако нужно иметь в виду, что национальная культура имеет как конструктивно-объединяющий, так и деструктивно разъединяющий момент. Поскольку этносы формировались в различных геобиоценозных условиях, их традиции, язык и все формы социального бытия целесообразны в конкретной природной среде. Разнообразие этих сред обуславливает и «разноцветность» культуры. В этой связи национальная культура разъединяет людей различных наций. И если мы пойдем по пути культивирования оригинальности, самобытности и ухода в национальную специфику, то в условиях социальной напряженности национальный вопрос может стать удобным поводом для манипуляций с массовым сознанием.

Но у всех народов есть многовековой опыт совместного проживания. И сегодня в эпоху «тесного культурного пространства» именно этот аспект наиболее значим. В сегодняшней педагогике важно не просто использовать национальную культуру, а только ту ее часть, которая способствует гармоничности и толерантности в обществе различия.

Культурологическая интерпретация современного состояния образования и тех вопросов, которые поднимает А. В. Сиволапов, на мой взгляд, поможет решить проблему сочетания глобального и национального, патриотического и планетарного на основе ее тщательного анализа и дифференциации.

Перманентные реформы образования связаны с тем, что начиная с 60-х гг. XX в. в общественном развитии явно обозначились тенденции, которые позволили ученым-обществоведам фиксировать наступление новой культурной эпохи – постиндустриальной или информационной. Информационный взрыв, теснейшая коммуникация на бытовом, производственном и научном уровнях, появление электронных носителей информации, конвергентность социальных процессов и многое другое изменили тип культуры. На смену самозамкнутости и однородности традиционной культуры, дифференцированности и индустриальной стратифицированности приходит открытость, «мозаичность» и диалогичность информационной культуры. В этой эволюции образование играет роль «рычага», двигателя, поскольку человек, способный выполнять культурные программы будущего, формируется в системе образования как организованной, так и неорганизованной.

Но, будучи механизмом культурогенеза, образование является «производным» культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и в норме адекватно признакам породившей его культуры. Каждый тип культуры имеет свой тип образования. И изоморфность «общего и частного» обеспечивает гармоничное функционирование системы.

В этой связи нынешний кризис образования – закономерное следствие, отражающее противоречие между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа. Поэтому кризис образования и, соответственно, модернизационные процессы как попытки его преодоления можно рассматривать в контексте общемировой тенденции становления постиндустриальной культуры как очередного этапа культурогенеза, поскольку «современный этап развития культуры не имеет пока адекватной педагогической системы» [1, С. 10].

Однако поиски этой новой культуросообразной системы сопровождаются такими реформаторскими шагами, которые зачастую напоминают «кавалеристскую атаку». Оптимизация, реструктуризация «утюжат» образовательное пространство, оставляя «на бумаге» все принципы вариативности, открытости и демократичности образования. Перенимая в готовом виде некие формы и методы педагогики европейских стран, реформаторы пытаются воплотить их в специфическое российское образовательное пространство. Все это в среде практиков вызывает отчаяние и пессимизм, а в среде философов от образования стали все явственнее звучать призывы «отказаться от всего западного и сохранить собственные национальные традиции». Идея о порочности современной культуры, об опасности глобализации перерастает в нападки на ценности новой культуры – индивидуальность, свободу, ответственность. Они начи-

нают противопоставляться традиционным ценностям – коллективизму, равенству, национальным традициям.

Попробуем оценить эту ситуацию с позиции педагога-культуролога и «отделить зерна от плевел», чтобы очертить позиции, способствующие принятию конструктивных решений в области образования.

Историческим фактом является то, что однородная культура традиционного общества, его этническая самозамкнутость, доминирование коллективно-родового сознания и общинных форм социального бытия, коллективных ценностей и т. п. обусловила тип социального наследования, основанного на национальной культуре. Поскольку доминирующей формой социальной организации в традиционном обществе является этническая общность (этнос, народ), то именно в народной / национальной культуре зафиксированы основные ценности и идеалы. Условия выживания и низкий уровень социальной и хозяйственно-производственной динамики требовали сложения усилий всех членов сообщества, поэтому именно коллективизм, равенство и сплоченность составляли ядро ценностей и социально-педагогический идеал. Способы его достижения – совместная деятельность и широкое социальное участие в хозяйственной и общественной жизнедеятельности сообщества. Все они ритуализированны, закреплены в традиции и правила, исполняемые без всякой рефлексии и соотнесения с целесообразностью. Субъектами воспитания были представители старшего поколения, которые в условиях дописменной культуры «владели» единственным источником информации – памятью и поэтому имели основания на особо почетную роль в обществе.

Состояться в обществе традиционного типа означало усвоить нормы социальной и хозяйственной жизнедеятельности и самоидентифицироваться на этническом, общинном уровне. В доиндустриальной России преобладала именно эта модель социального воспроизводства.

Динамичность и преобладание социальных детерминант индустриальной культуры (а с 30-х гг. XX в. Россия вступила на этот путь) обеспечило вариативность социально-педагогического идеала, побудило к жизни его многообразие как отражение стратификации общества, выделение в специальные ячейки общества профессий и профессиональных цехов. Четко обозначилась тенденция, когда не все общество воспроизводит себя целиком, а каждая страта воспроизводит свою специфику и свое место в общем социальном порядке [3], и поэтому «воспитание буржуа отличается от воспитания рабочего» [2].

В структуре социально-педагогического идеала важное место начинает занимать грамотность как фактор профессионализма и условие социальной карьеры. Поскольку доминирующим социокодом стал письменно-печатный, а доступ к нему обуславливался фактом владения грамотностью, то последняя возводится в социальную, индивидуальную и культурную ценность.

Как результат – формируется самостоятельная профессиональная сфера «производства грамотности» – система образования, а субъектами социального наследования, кроме родителей, стали профессионалы-педагоги.

Доминирующей формой социальной организации в индустриальном обществе является государство, и направленность на становление *гражданской самоидентификации* стала составной частью социально-педагогического идеала. Он существенно усложняется как содержательно, так и структурно, вобрав в себя научные знания, профессиональные навыки и гражданскую зрелость. Грамотность, профессионализм, профессиональная этика, гражданская зрелость – стали занимать первые строчки в системе ценностей.

Однако заметим, что культурная эволюция основывается на принципе кумуляции, т. е. каждый следующий этап эволюции содержит в себе элементы предыдущего, только в несколько измененной, адаптированной форме. Элементы народной педагогики и традиционных ценностей не исчезли из системы образования индустриальной эпохи: воспитательная работа, классные часы, иллюстративный материал, территория семейного воспитания и пр. использовали элементы народной культуры, позволяя учащимся пройти первый этап самоидентификации – национально-этнической. Но для реализации себя в условиях индустриального общества им нужна была самоидентификация второго уровня – почувствовать себя гражданином страны (безотносительно того, к какой национальности он относится). Этому и служило классическое инструктивное образование. И в этой связи в какой-то мере стираются этнонациональные особенности. Гражданский долг, гражданские права и обязанности начинают иметь гораздо большее значение, нежели этническая принадлежность. Таким образом формируется гражданская идентичность.

Сегодня вектор культурной эволюции направлен в сторону дальнейшего сближения культур, стирания специфических этнических особенностей, т. е. всего того, что обозначено термином глобализация. Информационная культура, элементы которой обозначились и в России, выводит на первый план третий (на мой взгляд – высший) уровень самоидентификации – личностный. Это связано с тем, что основным «ресурсом» информационной культуры является творческий потенциал человека. Изменилась и иерархия ценностей: поскольку творчество – явление штучное, то это возвело в систему личностной и социальной ценности индивидуальность. В информационной культуре совершенно неправомерна поговорка «незаменимых людей нет», являющаяся атрибутом традиционной культуры. Оригинальность, нестандартность, самостоятельность, способность принимать целесообразные, креативные, незапрограммированные решения – вот перечень тех характеристик, которыми должен обладать человек информационной культуры.

Это отразилось в том, что в образовании начались процессы поиска способов развития творческих личностей: вариативность, индивидуальный подход, индивидуальные маршруты, личностно ориентированное образование и пр. Таким образом, все инновационные процессы, ориентированные на обеспечение личностного уровня идентификации, – это культуросообразный, закономерный шаг, обеспечивающий запрос культуры нового типа на творческих личностей.

Но в нашей сегодняшней российской ментальности еще прочен один из признаков архаичного сознания – способность мыслить только бинарными оппозиционными категориями: или-или. Промежуточных вариантов архаика не видит. Поэтому, когда часть педагогов, озабоченная проблемой приведения системы образования в соответствие с требованиями новой культурной эпохи, ищет пути и методы формирования творческой личности, способной к саморазвитию и самообразованию, к персональному выбору и персональной ответственности (т. е. всех составляющих личностной идентификации), другая часть делает акцент на первый уровень социальной идентификации – национальный. Демонстрируя логику бинарной оппозиции, они рассматривают новые ценности образования (личность, саморазвитие, индивидуальность) как антоним ценностям патриотизм, дружба и т. д. Но позвольте напомнить, что **эволюция идет по закону кумулятивности** (!) Это только здание можно построить, разрушив его до основания... А культура – это дерево, которое нужно выращивать, взращивать, бережно и осторожно, давая на каждом этапе вызреть почке, личотку развернуться, семени созреть.

И в этой связи попробуем ответить на вопрос, как же быть, где эти самые промежуточные варианты, точки в «дуге маятника»?

На мой взгляд, ответ дает концепция культуросообразного, поликультурного образования, основанная на ДИАЛОГЕ культур. Не стоит выстраивать дилеммы в образовании, но необходимо иметь в виду *компоненты* культурного воспроизводства: традиционное, актуальное и инновационное. Воспроизводясь в своих культурных формах, общество вбирает в себя традиционные элементы, которые в случае изменения условий, их породивших, изменяют свою роль, приобретают формальный статус. Например, английские сеньоры в первые годы деятельности парламента сидели на мешках с шерстью, показывая тем самым свою состоятельность и, значит, роль в парламенте. Сегодня традиция открывать заседание на мешке с шерстью прежнего смысла не имеет. Она исполняет роль связующего звена между прошлым и будущим, привязывает нынешних англичан к своим корням, апеллируя к исторической ответственности. Такие традиционные элементы, приращиваясь, создают культурный слой общества и в психологическом смысле «якорят» человека с его культурой, не давая ему маргинализироваться при появлении новых культурных реалий.

Становление человека включает в себя поэтапное прохождение всех уровней самоидентификации, сначала этнонациональной, потом – гражданской, далее – личностной и планетарной. Отсутствие в этой цепи хоть какого-то элемента может способствовать маргинализации человека, превращению его в безответственного субъекта. Поэтому, если мы будем выстраивать сегодняшнее образование или только на категориях «самости», или только на категориях «наш слон – лучший слон в мире», мы попадем в деструктивную логику маятника. Нельзя реализовать «разумную закрытость» образования, равно как нельзя в чистом виде брать элементы западного образования! Это – пример действия бинарного, примитивного, по Леви-Брюлю, мышления. В силу уже не раз

упомянутого принципа кумулятивности, на котором базируется эволюция, все этапы самоидентификации должны быть представлены в культурном взрослении человека. Образование, адекватное полихронной российской культуре, должно вбирать в себя все компоненты культуры: традиционный, актуальный и потенциальный. Их иерархия, методическое обеспечение, формальная организация – задачи, которые нужно решать в конкретных условиях региона, района, образовательного учреждения. А универсализация и единообразие (не важно – будет ли универсумом народная культура или ценности информационной культуры) – это нарушение принципа культуросообразности. Вот почему позиции, высказанные А. В. Сиволаповым, вызывают определенные сомнения. Но проблема, поднятая в его статье, действительно важная и сложная, должна быть проанализирована на разных уровнях с соответствующими «выходами в практику».

Литература

1. Запесоцкий А. С. Образование в условиях формирования культуры нового типа. – М., 2002.
2. Дюргейм Э. Социология образования – М., 1996.
3. Флиер А. Я. Культурогенез. – М., 1995.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ: ЛОГИКА ДИРЕКТИВЫ ИЛИ ЛОГИКА КУЛЬТУРЫ?

А. Ф. Закирова

Статья А. В. Сиволапова о модернизации воспитательных концепций наводит на серьезные размышления о направлениях образовательной политики, сложившихся в разных странах современного мира, о целях воспитания в условиях разных культур и государств. Вместе с тем позиция автора статьи побуждает обратиться к мировоззренческой платформе и методологическим основаниям разработки стратегий воспитания и их оценки с позиций ценностной значимости.

Современное российское общество находится на очень сложном переломном этапе своего развития, который связан с поиском и осмыслением новых (и переоценкой старых) идеалов. В этой непростой ситуации не в меньшей, а возможно, и в большей мере важно и то, какой инструментарий привлекается для построения образовательных систем, их осмысления и интерпретации.

Для убедительности и полноты доказательства своей позиции привлечем в помощь ряд философских и общегуманитарных идей прогрессивных отечественных и зарубежных мыслителей, так как преимущественное обращение к жанру разного рода документов и концепций воспитания усиливает политический и идеологический момент полемики, акцент директивности и дол-

женствования, одновременно ослабляя собственно бытийную и культурологическую составляющие проблемы модернизации образования.

По целому ряду важнейших позиций подход А. В. Сиволапова вызывает несомненную поддержку. Действительно, модернизация содержания воспитания, на которую большое влияние оказывают процессы культурной интеграции, на практике привела к бесконечному и не всегда оправданному расширению круга школьных дисциплин, что сопровождается неизбежным сокращением учебного времени, отводимого на изучение отечественной литературы и истории. На наш взгляд, преодолеть перегрузку и несбалансированность учебных планов можно организационно-методическими средствами, разумно координируя содержание программ, продумывая в аспекте приоритетных воспитательных задач межпредметные связи, предупреждая дублирование материала и пр.

Нельзя не согласиться с автором, который справедливо озабочен необходимостью возврата к отечественным традициям в сфере воспитания (хотя точнее было бы говорить не о возврате, а укреплении национальных воспитательных традиций, о качественном их переосмыслении в контексте новых реалий). Действительно, существует опасность, что алчность, эгоизм, агрессивность заслоняют для немалой части подрастающего поколения подлинные жизненные ценности, выработанные веками в педагогике народов России.

Оправдана и тревога, с которой в статье говорится об укреплении духовной вертикали воспитания на основе исторической преемственности поколений.

Автор совершенно справедливо отстаивает необходимость воспитания патриотизма, коллективизма и гражданственности, хотя на этот счет и возникает некоторое недоумение: думается, трудно найти граждан, которые будут сознательно, по большому счету возражать против необходимости формировать данные качества у подрастающего поколения (не борьба ли это с ветряными мельницами?).

Думается, проблема кроется преимущественно в сложности содержания и многогранности понятий «патриотизм» и др., в вариативности истолкования этих понятий представителями разных культурных сообществ. В то же время сам автор, поддаваясь некоей инерции мышления, сложившегося в традициях позитивизма и так удобных (и выгодных) в советском обществе доперестроечного периода, когда деятельность всех общественных институтов, в том числе и образования, определялась моноидеологией, не преодолевает дихотомию понятий: «свое» – «чужое», «коллективизм» – «индивидуализм» и др. Так или иначе, в статье не явно представлено, но все-таки присутствует противопоставление «или – или».

На наш взгляд, происходит содержательное обеднение семантического поля, в рамках которого проводится истолкование, интерпретация и оценка воспитательной ситуации в обновленной России. Обсуждение проблемы, в центр которой помещены бинарные оппозиции, ограничивает, «форматирует» мышление (по мысли Ю. Лотмана, семиотический дуализм – минимальная форма организации работающей системы [1]).

Более того, как нам видится, законы диалектической логики автором в ряде случаев не выдерживаются. Так, в контексте статьи в качестве противоположных, взаимоисключающих по смыслу понятий приводятся: «трудовое воспитание» и «деловое» поведение»; «формирование коллективизма» и «формирование лидерских качеств»; «вхождение в мировую культуру» и «опора на национальную культуру»; «воспитание патриотизма, коллективизма, духа сотрудничества» (в школах КНР) и «формирование чувства достоинства» (в школах США) и др. Тогда как содержание перечисленных в парах понятий не взаимоисключает друг друга, а накладывается и перекрещивается.

Таким образом, не умаляя величайшей сложности рассматриваемых проблем воспитания, отметим, что «борьба противоречий» представлена несколько тенденциозно, утрированно, иногда искусственно и надуманно. Ситуация, сложившаяся в ходе модернизации российского образования, объявляется «типичовой», а в качестве способа разрешения этих противоречий называются запретительные меры – «обеспечение политики разумной закрытости отечественной системы воспитания».

Между тем в современной культурной ситуации возрастает роль и эвристические возможности диалога, диалогического стиля мышления как способа миропонимания, который, в противовес диалектическому подходу, навязывающему противостояние, конфликт, взрыв (по В. И. Ленину, «раздвоение единого и познание противоречивых частей его»), предоставляет возможность для свободного обсуждения разнообразных мнений, самовыражения и конструктивного поиска истины на основе общности подходов.

Осознавая, что идея противопоставления диалектике диалога будет воспринята не однозначно, все-таки, для более точного и наглядного выражения своей позиции, обратимся к мыслям выдающегося российского мыслителя XX столетия М. М. Бахтина в комментариях Г. С. Морсона. Итак, почему М. М. Бахтин противопоставляет диалог диалектике?

«Здесь две причины: первая – диалог открыт, вторая – диалог, в отличие от диалектики, возможен лишь среди реальных, живых людей. Процесс тезиса, антитезиса и синтеза имеет место в одном-единственном сознании, даже вне всякого конкретного сознания; диалог же требует по меньшей мере двух участников со своим собственным опытом, взглядами, голосами. По самому своему духу диалектика с ее закрытостью, абстрактностью и уверенностью в исходе истории противостоит диалогу, который предлагает возможность того, что М. Бахтин назвал «сюрпризностью».

В одном из набросков М. Бахтин уподобил диалектический процесс (как по Марксу, так и по Гегелю) «мысли, которая как рыбка в аквариуме, наталкивается на дно и на стенки и не может плыть дальше и глубже» [2]. Так и автор обсуждаемой статьи, пытаясь вместить многообразный мир в 2-мерную модель, остается «за стеной», «за стеклом». Попытки приспособить жизнь к абстрактным моделям, которые М. Мамардашвили называл «упрощенными «по-

нимательными» схемами» [3, С. 20], уводят от живой и меняющейся жизни, так как остаются не учтенными детали, нюансы, новые связи.

В статье утверждается, что в современной России происходит распад ценностей как таковых. Думается, это не совсем так. Рушатся, скорее, «определенные иерархические системы ценностей, связываемые с определенными отношениями между ценностями и нормами – нормативно-оценочными порядками или системами» [4, С. 172]. А. В. Сиволапов не учитывает, что ценности не формируются в директивном порядке, они – результат многократной рефлексии, осмысления и переосмысления, а для выработки смыслов необходим широкий горизонт возможностей свободного выбора личностью собственного мировоззрения.

Насаждать патриотизм и любовь к отечеству – разрушать их в своей основе. Разумнее предоставить растущему гражданину возможность для самостоятельного поиска, проживания и накопления собственного духовно-нравственного опыта в условиях постоянно изменяющихся жизненных реалий.

Автор, говоря о духовности, справедливо подчеркивает важность исторической преемственности, но ведь рефлексивный опыт – это явление многогранное и объемное, историческая вертикаль должна естественным образом дополниться широтой горизонтальных связей. Культурная изоляция («железный занавес»?) изнутри подрывает основы духовности и народности.

Быть за «железным занавесом» – это оказаться «лицом к лицу...», в изоляции со своей культурой, которая таковой перестает быть (завершим строчку С. Есенина: «...лица не увидеть, большое видится на расстоянии»).

Призыв автора «обеспечить политику разумной закрытости системы воспитания» – это проявление, как нам представляется, комплекса неполноценности, приобретенного в предшествующий исторический период, когда в эпоху социализма активность личности была регламентирована и большинство подчинялось заданным нормам и правилам. Миссия подлинно гуманного образования – научить свободомыслию, свободному волеизъявлению, умению сравнивать и выбирать.

Ценности существуют не сами по себе, а в контексте множества самых разнообразных культур. Во всех своих главных трудах М. М. Бахтин писал о пограничном положении феномена культуры. Методологическую поддержку данного положения можно найти также в работах многих прогрессивных отечественных мыслителей.

Представляется, что человек, подчиненный идеологическим каркасам, поглощенный, в прямом смысле слова, идеологией, теряет возможность адекватно оценивать ситуацию. К сожалению, выводы, к которым приходит автор, не всегда соответствуют приводимым аргументам. Цепочка «тезис – антитезис – синтез» строится с пропуском некоторых звеньев. Так, например, факт оттока талантливой молодежи за рубеж автор считает прямым следствием процессов интеграции и глобализации, доказательством необходимости «закрытого образования» и усиления патриотического воспитания.

На этот счет, на наш взгляд, уместно вспомнить рассуждения академика РАО В. П. Зинченко о ленинском тезисе: «От прямого созерцания, к абстрактному мышлению, а от него – к практике». В этом «магическом заклинании», как пишет ученый, комментируя свои мысли в контексте идей Г. Г. Шпета, А. А. Ухтомского, Э. В. Ильенкова, с трудом просматривается психология, так как упущен этап восхождения от абстрактного к конкретному [5, С. 4].

В этом аспекте призыв к обеспечению «политики разумной закрытости отечественной системы образования, самоизоляции от процессов интеграции и глобализации» – это революционное решение, предлагаемое А. В. Сиволаповым взамен естественного движения по пути продуманного и поэтапного практического воплощения культурной интеграции.

Сегодня важна не пересадка идей (этот метод быстрого воспитания, высокохудожественно описанный М. Булгаковым в «Собачем сердце», исторически себя не оправдал). Гораздо важнее для каждого – проживание и переживание, прочувствование, проверка опытным путем, осмысление и свободное принятие мировоззренческих установок. Сфера межчеловеческих отношений формализму абстрактных формул и логике запретительной директивы не подвластна.

На современном этапе культурного и цивилизационного развития принципиально важно отказаться от схематизма бинарных оппозиций, при которых отсекаются многие важные потенциальные смыслы, упрощается и искажается подлинная суть процесса, форматируется мышление, «капсулируется» сознание. Бинарные оппозиции опасны в силу заданности заложенных в них моделей решений. В них изначально разрушены возможности существования самостоятельной живой мысли.

К сожалению, в статье, автор которой, как чувствуется, болеет за судьбу отечественного образования, присутствует целый ряд серьезных противоречий и рассогласований – содержательных и формально-логических, проявляющихся на семиотическом уровне.

Парадоксально, но отрицательно эмоционально окрашенными в контексте статьи выступают понятия «самореализация», «самовыражение личности» (в статье: «культивирование... самореализации, самовыражения личности»; молодежи «прививается стремление к самодостаточности»).

Организаторам образования и практическим педагогом чрезвычайно важно понимать, что современное мышление предполагает «втягивание» всех прошлых и будущих культур народов мира в единую цивилизационную лестницу. При этом идеология не в праве ограничивать жизненное пространство саморазвивающейся личности, заслонять культуру и психологию. Ограничение – это примета тоталитаризма, это императив, давление и, как следствие, – создание дополнительной напряженности. Ценностные ориентации, ценностное сознание и поведение личности не формируются, а естественным образом эволюционируют в свободном самоопределении каждого.

Поиск путей модернизации образования целесообразно вести в единстве исторического и логического подходов, преодолевая монолизм мышления не только воспитанников, но и педагогов – ученых и практиков. В современной ситуации особое значение приобретает многоаспектное видение общекультурной и воспитательной ситуации, идеологически не зашоренное и непредвзятое рефлексивное осмысление всего богатейшего опыта человечества.

Знаменательно, что в качестве одного из направлений образовательной политики России на современном этапе обозначена задача создания новой ценностной системы общества – системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, толерантной, собирающей воедино современные социально значимые ценности и установки с передовыми отечественными традициями.

Литература

1. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2001.
2. М. М. Бахтин: pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. – СПб.: РХГИ, 2002. – Т. 2.
3. Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002.
4. Агафонов Ю. А. Глобализм и дезинтеграция (нормативно-ценностный аспект) // Глобализация, федерализм и региональное развитие. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001.
5. Зинченко В. П. Психолого-педагогические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «Совершенствование нормативно-правовой базы современного российского образования: теоретические и практические проблемы соотношения федерального, регионального и муниципального уровней» (25–26 ноября 2004 г., Екатеринбург)

25–26 ноября 2004 г. на базе Института педагогической юриспруденции РГППУ состоялась очередная (четвертая) Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная проблемам образовательного права и правового образования.

Целью конференции являлось обсуждение теоретических и практических аспектов современного состояния нормативно-правовой базы российского образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях и исследований в области образовательного права и образовательного законодательства; поиск путей решения проблем в этих важнейших сферах образовательной системы современной России; обмен опытом совершенствования содержания, методики и организации правового образования различных категорий граждан.

Организационный комитет конференции пригласил к участию руководителей и работников органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, преподавателей, педагогов, юристов.

В работе конференции приняли участие около 100 человек из 15 городов 8 субъектов Российской Федерации (Москвы, Санкт-Петербурга, Московской, Омской, Пермской, Свердловской, Тюменской областей, Ставропольского края), а также представители Казахстана.

Пленарное заседание открыл приветственным словом к участникам конференции проректор по учебной работе РГППУ, чл.-корр. Российской академии профессионального образования, профессор **Сидоров Вадим Анатольевич**, поднявший ряд животрепещущих проблем деятельности высших учебных заведений Российской Федерации, порожденных несовершенством современного отечественного образовательного законодательства и требующих своего скорейшего правового урегулирования. С докладом «Нормативно-правовое регулирование образования на муниципальном уровне в связи с изменениями в законодательстве» выступил зам. начальника организационно-контрольного отдела Министерства общего и профессионального образования Свердловской области **Ильясов Раис Расыхович**, осветившей логику работы законодателя на федеральном и региональном уровнях. Особое внимание он уделил муниципальному и локальному уровням правового регулирования сферы образования, прежде всего в Свердловской области, требующим приведения в соответствие с законодательными процессами. С докладом «Некоторые вопросы реструктуризации бюджетных организаций» выступила проректор РГППУ по финансово-

экономической работе, профессор **Пачикова Людмила Петровна**, обратившая внимание участников конференции на тревожные тенденции в логике нормативных изменений для образовательной сферы. Так, в частности, вузам России грозит серьезный подрыв их и без того крайне относительной финансовой стабильности. Зав. кафедрой права Института педагогической юриспруденции РГППУ, кандидат юридических наук **Воронина Алла Аркадьевна** выступила с докладом «О концепции участия Российской Федерации в управлении государственными образовательными организациями», в котором также прозвучала обоснованная критика в адрес позиции разработчиков широко обсуждаемой Концепции. Еще более критически отозвался о них декан экономического факультета Института экономики и управления РГППУ, профессор **Федотов Василий Артемьевич**, выступивший с докладом «Правовые инновации в экономике системы образования», подчеркнувший несостоятельность позиции экономии федеральных бюджетных средств на образовании во что бы то ни стало. Большой оптимизм относительно перспектив образовательной сферы России звучал в докладе «Потенциал механизма правового регулирования в повышении социально-экономической эффективности системы образования» ведущего экономиста ООО «Центр прикладной экономики» (Пермь) **Кушнина Бориса Александровича**. Он обратил внимание на пермский региональный опыт адаптации образования к рыночным отношениям. Не лишен оптимизма был и доклад и. о. директора института педагогической юриспруденции РГППУ, доктора философских наук, доцента **Кислова Александра Геннадьевича** «Роль научно-педагогического сообщества в процессе совершенствования нормативно-правовой базы современного российского образования», в котором он осветил историю конференций, организованных институтом педагогической юриспруденции как фактора формирования общественного мнения, влияющего также и на позицию законодателей, всех, кто принимает управленческие решения в сфере образования.

Интерес участников конференции вызвали доклады зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Кокшетауского института экономики и менеджмента, кандидата философских наук **Платоненко Ольги Михайловны** «О реформировании образования в Республике Казахстан» и зам. декана юридического факультета Российского университета дружбы народов (Москва), кандидата исторических наук, доцента **Белова Валерия Алексеевича** «Системы аккредитации среднего образования в зарубежных странах», позволившие увидеть происходящие в России нормотворческие процессы на фоне аналогичных событий в ближнем и дальнем зарубежье.

Завершилось пленарное заседание выступлением зав. отделением педагогической юриспруденции исторического факультета Пермского государственного педагогического университета, кандидата исторических наук **Егорова Константина Борисовича**, рассказавшего о становлении и развитии педагогической юриспруденции в Пермской области, об опыте ведения системы

правовых дискуссий как ресурса развития образовательно-правовой культуры молодежи.

Работу конференции продолжили секции.

В центре внимания **первой секции «Проблемы оптимизации норм права, регулирующих отношения между Российской Федерацией, субъектами Российской Федерации и муниципальными образованиями в сфере образования»** были следующие вопросы: процесс модернизации в системе общеобразовательных учреждений; состояние воспитательного процесса на разных уровнях системы образования; правовая защита учителей от правонарушений учащихся; ответственность власти за состояние процессов, происходящих в обществе, в том числе и в системе образования; регулирование труда и повышение квалификации научно-педагогических работников вузов; защита авторских прав преподавателей вузов при создании программ дистанционного обучения. В ходе работы секции было заслушано 14 сообщений.

Особо интересными и содержательными были сообщения **С. А. Иванова** (канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. образовательного права Института педагогической юриспруденции РГППУ) о проблемах осуществления учебного и воспитательного процессов в общеобразовательных учреждениях, в котором докладчик внес предложение решить вопрос правовой защиты учителей в случаях нарушения их прав со стороны учеников путем внесения дополнения в Закон РФ «Об образовании»; **М. В. Снегиревой** (ст. преподаватель каф. права Института педагогической юриспруденции РГППУ) о формировании правовой концепции развития государства и повышении ответственности власти за состояние российского общества; помощника ректора Пермского государственного педагогического университета **Н. В. Новиковой** о совершенствовании нормативно-правовой базы повышении квалификации научно-педагогических работников, внесшей предложение о четкой регламентации процесса повышения квалификации работников на федеральном и локальном уровнях; а также студенток РГППУ **А. Д. Русановой** (Институт педагогической юриспруденции) и **С. В. Ченушкиной** (факультет информатики) о необходимости внесения дополнений в Федеральный закон «Об авторском и смежных правах», касающихся защиты авторских прав при создании сетевых программ, в частности дистанционного обучения.

В центре внимания **второй секции «Научно-методические и организационно-практические проблемы совершенствования правового образования в современном российском обществе»** был практический опыт организации образования, прежде всего правового образования участников конференции. Большой интерес вызвал доклад зав. кафедрой образовательного права Института педагогической юриспруденции РГППУ, канд. филос. наук **Ронжиной Натальи Владимировны** «Место и роль учебного курса «Правовое обеспечение профессионального образования» в системе вузовской подготовки», поскольку таким опытом пока не обладает ни один вуз России. На заседа-

нии секции поднимались вопросы образовательно-правовой культуры российского общества, ее понятия, критериев, состояния, перспектив.

На обеих секциях активно обсуждались вопросы участия России в Боломском процессе.

Кроме секций в рамках конференции состоялась дискуссия студентов Пермского государственного педагогического университета (отделение педагогической юриспруденции) и Российского государственного профессионально-педагогического университета (Институт педагогической юриспруденции) на тему «Есть такая профессия – детей защищать». Команды студентов по пятнадцать человек в интерактивной форме обсудили пути развития ювенальной юстиции в России, роль общественной инициативы в ее продвижении. Наибольший интерес вызвал вопрос о том, каким должен быть работник ювенальной юстиции, его профессиональные качества, а также модели подготовки специалиста в сфере ювенальной юстиции.

Работа конференции завершилась принятием Резолюции.

Воронина А. А.,

Кислов А. Г.

РЕЗОЛЮЦИЯ

Всероссийской научно-практической конференции «Совершенствование нормативно-правовой базы современного российского образования: теоретические и практические проблемы соотношения федерального, регионального и муниципального уровней» (25–26 ноября 2004 г., Екатеринбург)

Участники Всероссийской научно-практической конференции, собравшиеся из 15 городов 8 субъектов Российской Федерации,

сознавая возрастающую стратегическую значимость образования в судьбах страны, мира, каждого человека,

признавая, что право на качественное образование вошло в число самых важных, социально и личностно значимых прав человека,

отмечая недопустимость ухода государства от ответственности за образование граждан,

исходя из приоритетности задачи формирования высокой правовой культуры, стоящей перед современной системой образования,

отмечая первостепенную роль законодательства в состоянии дел и развитии современного образования,

обращая внимание на необходимость совершенствования образовательного законодательства на базе новейших достижений правовой и педагогической науки,

учитывая сложности реализации конституционного положения об образовании как вопросе совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации,

намереваясь активизировать усилия по правовому образованию всех участников образовательных отношений, а также по совершенствованию всех аспектов правового регулирования управления образовательными отношениями,

выслушав и обсудив 10 пленарных докладов и более 30 сообщений участников конференции,

совместно выработали настоящие Резолюцию и Рекомендации для руководителей системы образования, педагогических работников, родителей, попечителей, юристов, правозащитников, всех, кто солидарен с нами в понимании важности поднятых и обсужденных на конференции проблем:

1. Ключевой проблемой российского образования является законодательное обеспечение многообразных путей достижения высокого уровня его качества.

2. Важнейшей проблемой российского законодательства, требующей своего скорейшего решения, остается обеспечение приоритетности образования.

3. Требуем своего решения проблема повышения социального, в том числе правового статуса педагогического работника Российской Федерации в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.

4. В целях сохранения единого правового пространства и обеспечения реального равноправия граждан на образование независимо от их места проживания и обучения участники конференции считают обоснованным и своевременным рекомендовать.

4.1. органам законодательной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации:

4.1.1. создать условия для активного вовлечения научно-педагогического сообщества в процесс нормотворчества в сфере образования и для общественной легитимации законодательных и иных нормативных правовых актов в сфере образования;

4.1.2. препятствовать экстремистским инновациям, разрушающим лучшие традиции российского образования;

4.1.3. препятствовать разрушению единого правового пространства в системе образования Российской Федерации;

4.1.4. не допустить отождествления подготовки кадров в соответствии с государственными образовательными стандартами с образовательными услугами как объектом гражданско-правового регулирования;

4.1.5. создать нормативную базу обеспечения образования, соответствующую современным организационно-педагогическим требованиям взамен принципу подушевого бюджетного финансирования, обрекающего систему образования на возрастающее недофинансирование;

4.1.6. стимулировать самостоятельность и ответственность образовательных организаций за их деятельность;

4.1.7. разработать и ввести в жизнь нормативные правовые условия, повышающие инвестиционную привлекательность образования, в том числе для структур бизнеса, общественных организаций и фондов;

4.1.8. дать нормативное определение воспитания как неотъемлемой составляющей образовательного процесса;

4.2. Министерству образования и науки Российской Федерации:

4.2.1. активизировать поиск форм активного вовлечения научно-педагогического сообщества в процесс нормотворчества в сфере образования;

4.2.2. стимулировать самостоятельность и ответственность образовательных учреждений и организаций за их деятельность;

4.2.3. препятствовать всем формам вмешательства в деятельность образовательных учреждений и организаций, препятствующих их инициативе и развитию;

4.2.4. продолжить сравнительно-правовой анализ образовательного законодательства субъектов Российской Федерации и актов образовательного правотворчества муниципальных органов на предмет их соответствия федеральному законодательству об образовании;

4.2.5. регулярно разъяснять органам управления образованием субъектов Российской Федерации в сфере образования и муниципальным органам управления образования их компетенцию в области образовательного правотворчества;

4.2.6. подготовить методические рекомендации по вопросам проектирования законов субъектов Российской Федерации и актов правотворчества муниципальных органов, а также иных нормативно-правовых актов в области образования;

4.2.7. активнее реализовывать систему повышения квалификации работников органов управления образованием, занимающихся подготовкой проектов законов и иных нормативно-правовых актов;

4.2.8. организовать проведение ежегодных Всероссийских научно-практических конференций по проблемам совершенствования федерального, регионального законодательства и муниципального правотворчества в области образования на базе Института педагогической юриспруденции и Российского государственного профессионально-педагогического университета.

4.3. министерствам (департаментам, управлениям) образования субъектов Российской Федерации, муниципальным органам управления образованием:

4.3.1. провести анализ соответствия регионального законодательства, муниципальных нормативно-правовых актов по вопросам образования федеральному законодательству;

4.3.2. разработать предложения по совершенствованию регионального законодательства и актов муниципального правотворчества в области образования;

4.3.3. активизировать системные усилия по повышению качества и эффективности различных аспектов правового образования, особенно образования в области прав человека, в том числе права на образование; принять меры по включению в национально-региональные компоненты государственного общеобразовательного стандарта дисциплины «Право» («Правоведение»);

4.3.4. провести подготовительную работу по организации системы муниципального заказа на подготовку специалистов, создать условия для конкурсного участия в реализации муниципального заказа образовательными организациями.

5. Требуют широкомасштабной государственной и общественной поддержки теоретические, сравнительно-правовые и прикладные исследования по образовательному праву.

6. При разработке теоретических основ образовательного права необходимо опираться на комплекс правовых, психолого-педагогических и социально-экономических наук. В качестве важнейшей теоретической проблемы образовательного права следует указать определение юридической специфики договора на образование.

7. Настоятельно необходимо кадровое обеспечение системы образования Российской Федерации специалистами в области образовательного права, чему активно должно способствовать развитие подготовки специалистов по специальности 032700 – Юриспруденция и реализация соответствующих образовательных программ высшего профессионального образования.

8. Настоятельно необходимо развитие системы ювенальной юстиции и ее кадровое обеспечение, чему также активно должно способствовать развитие подготовки специалистов по специальности 032700 – Юриспруденция и реализация соответствующих образовательных программ высшего профессионального образования.

9. Программы высшего профессионального образования по специальности 032700 – Юриспруденция нуждаются в опоре на обновленный вариант соответствующего государственного образовательного стандарта, который бы определенно устанавливал право специалистов на работу в образовательных учреждениях всех типов и видов. Для этого целесообразно по данной специальности установить квалификацию «Преподаватель права» либо «Юрисконсульт. Преподаватель права» В обновленном государственном образовательном стандарте по специальности 032700 – Юриспруденция необходимо усилить блок социально-гуманитарных дисциплин, в том числе непосредственно направленных на формирование высокого уровня коммуникативной культуры будущего специалиста.

10. Необходимо разработать и ввести такие новые специализации по специальности 032700 – Юриспруденция, как теория и методика преподавания права, ювенальное право, юридическое делопроизводство.

11. Нерешенной проблемой, мешающей качественной подготовке специалистов в сфере образовательного права, является отсутствие координации ра-

боты вузов, ведущих образовательную деятельность по специальности 032700 – Юриспруденция. В ее решение значительный вклад должно внести Учебно-методическое объединение по педагогическим специальностям.

12. Решению проблемы кадрового обеспечения системы образования специалистами в сфере образовательного права будет способствовать их подготовка и в учреждениях среднего профессионального образования, прежде всего в учреждениях среднего профессионально-педагогического образования, а также в учреждениях дополнительного профессионального образования педагогов.

13. Нерешенной остается проблема правового образования различных категорий населения, в том числе самих работников системы образования. Ее решению может способствовать не только дальнейшее совершенствование образовательных программ различной направленности и различных уровней, но и организационные инициативы педагогов, в частности создаваемые в стране ассоциации учителей права.

14. Требуется внимания юристов, руководителей системы образования, педагогов разработка концепции юридической ответственности родителей за ненадлежащее исполнение своих обязанностей по обеспечению детям условий для получения обязательного основного общего образования.

15. Повышению профессионального уровня педагогических и руководящих работников системы образования, уровня правовой культуры всех участников образовательного процесса будет способствовать введение в учебные планы профессионально-педагогических образовательных учреждений дисциплины «Образовательное право».

16. Повышению эффективности и уровня системности правового образования в образовательных учреждениях будет способствовать создание и последующая координация региональных ассоциаций учителей (преподавателей) права.

17. Считать приоритетным направлением в правовом образовании усилия по совершенствованию содержания, форм и методики правового воспитания молодежи, особенно учащихся общеобразовательных школ, учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, активизации усилий по выявлению и профилактике молодежного правового нигилизма.

18. Обратит внимание правозащитных организаций, широкой общественности на необходимость влияния на формирование нормативной правовой базы образования, в том числе регламентирующей подготовку специалистов в сфере образовательного права и ювального права как новых для России направлений юридической науки и практики.

КОНФЕРЕНЦИИ

14–16 марта 2005 г. в Екатеринбурге состоится **Вторая региональная научно-практическая конференция «Акмеология профессионального образования»**.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Уральское отделение Российской академии образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет.

На обсуждение выносятся следующие вопросы:

1. Проблемы педагогической акмеологии.
2. Акмеология профессионального образования.
3. Акмеология и межкультурные коммуникации.
4. Акмеология и внутрикультурные коммуникации.
5. Акмеологические проблемы становления профессионала.

Заявки на участие и тексты докладов принимаются до 1 февраля 2005 г. в электронном виде на дискете или по электронной почте.

Требования к рукописям: формат – MS Word, поля – 20 мм, шрифт – Times New Roman, кегль – 12; объем – от 3 до 6 страниц.

Материалы конференции будут опубликованы в сборнике. Стоимость публикации 100 р. за страницу.

За дополнительной информацией обращайтесь в оргкомитет конференции: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ф-т повышения квалификации, тел. (343) 337–66–89, 337–63–97, e-mail: INOBR@list.ru.

КОНКУРСЫ, ГРАНТЫ

Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского

Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского является дистантно-очной образовательной программой, формой межрегиональной организации исследовательской деятельности учащихся.

Предметом рассмотрения на Конкурсе являются учебно-исследовательские работы школьников, которые отличает осведомленность о современном состоянии области исследования, владение методикой эксперимента, наличие собственных данных, их анализа, обобщений, выводов.

Учредителями Конкурса являются: Министерство образования Российской Федерации; Комиссия Российской академии наук по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского; Неправительственный экологический фонд им. В. И. Вернадского; Департамент образования города Москвы; Южное окружное управление Департамента образования города Москвы; Дом научно-технического творчества молодежи Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества; Лицей № 1553 «Лицей на Донской».

Научно-методическое руководство конкурсом осуществляет Комиссия РАН по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского.

В Конкурсе могут принять участие отдельные школьники, а также авторские коллективы. Работы могут быть представлены общеобразовательными школами, лицеями, гимназиями, учреждениями дополнительного образования детей, другими организациями, а также авторами лично. От одной организации принимается не более 5 работ.

К рассмотрению не принимаются: реферативные и описательные работы, а также работы, представлявшиеся на другие конкурсы и конференции всероссийского уровня.

Предметные направления конкурса: *естественно-научное направление* (науки о Земле и Космосе, медицина и здоровье, ботаника, науки об окружающей среде, микробиология); *гуманитарное направление* (обществознание, народная культура, человек в современном мире, психофизиология и здоровье человека, искусство и литература, лингвистика, философия и культурология, история науки).

На конкурсе учреждаются номинации:

- лучшая работа по итогам 1 тура
- за лучшее исследование на территории заповедника или национального парка;
- за лучшее междисциплинарное исследование;
- за проблемность исследования;

- за лучшую работу, представленную сельской школой.

Авторы работ, получивших положительные рецензии, а также их руководители, приглашаются на XII Юношеские чтения им. В. И. Вернадского в апреле 2005 г. Победители Конкурса награждаются дипломами организаций-учредителей, подарками. Наиболее интересные работы публикуются в сборнике Конкурса. Итоги конкурса публикуются в печати. Лучшие работы будут делегированы на Национальный конкурс исследовательских работ России.

Для участия в Конкурсе необходимо по электронной почте направить в адрес Оргкомитета заявку **до 15 января 2005 г.** Работы направляются по адресу: vernadsky@dnttm.ru. Самостоятельно зарегистрироваться можно также на сайте конкурса www.vernadsky.info.

Конкурс инновационных разработок «Сильная Россия – конкурентоспособное образование»

Конкурс объявляется Российским образовательным форумом по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках мероприятий по формированию инновационного сектора российской образовательной системы.

Конкурс проводится по следующим номинациям:

- инновации в обучении;
- инновации в воспитании;
- инновации в управлении;
- инновации в подготовке и переподготовке кадров образования.

По итогам конкурса авторам-победителям вручат Почетные Грамоты Министерства образования и науки Российской Федерации и Благодарности Министерства образования и науки Российской Федерации. Работы победителей будут включены в реестр инновационных образовательных разработок, рекомендуемых Министерством образования и науки Российской Федерации потенциальным инвесторам для вложения средств – «Инвестиционный реестр Минобразования России» и список работ, рекомендуемых Министерством образования и науки Российской Федерации научным организациям для научно-методологической проработки.

Награждение победителей проводится организационным комитетом конкурса в дни Российского образовательного форума.

Документы на участие в конкурсе принимаются **до 31 января 2005.**

Справки по тел. (095) 452–25–32, 452–05–78 или e-mail: forum8@mail.ru.
Подробности на сайте <http://www.schoolexpo.ru/2005/about/contests/236.stm>.

Программа исследовательских грантов The International Education Research Foundation

Цель данной программы – проведение глубокого исчерпывающего исследования системы образования различных стран. Полученные результаты должны

способствовать развитию системы квалификационных оценок и интеграции иностранных студентов и специалистов как в США, так и в других странах.

К участию в конкурсе приглашаются как индивидуальные исследователи, так и научные группы.

Максимальный размер гранта – \$5000.

Крайний срок подачи заявок для участия в программе – **1 февраля 2005 г.**

Подробности на сайте <http://ierf.org/grants.asp>.

АВТОРЫ НОМЕРА

Алексеев Николай Алексеевич – кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Педагогического института Тюменского государственного университета.

Беликова Людмила Федоровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, заместитель директора Института социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Видт Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Воронина Алла Аркадьевна – кандидат юридических наук, и. о. зав. кафедрой права института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гапонцев Виталий Леонидович – кандидат технических наук, доцент кафедры физики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гапонцева Марина Германовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Глушкова Вера Сергеевна – учитель высшей категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе гимназии № 207 «Оптимум», Екатеринбург.

Гончаров Сергей Захарович – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Денисова Рута Робертовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специальной и дошкольной педагогики и психологии Благовещенского государственного университета, Благовещенск.

Долинер Леонид Исаевич – доктор педагогических наук, зав. кафедрой сетевых информационных систем и компьютерных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Закирова Альфия Фагаловна – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор кафедры образовательного права, и. о. директора института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Меренков Анатолий Васильевич – доктор философских наук, профессор, академик Международной академии наук высшей школы, учитель высшей категории, зав. кафедрой прикладной социологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького, директор гимназии № 207 «Оптимум», Екатеринбург.

Новиков Петр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего научно-исследовательской лабораторией факультета кадрового управления Всероссийской государственной налоговой академии, член Экспертного совета при Президиуме РАО.

Реньш Марина Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Сиволапов Андрей Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры этнополитологии Челябинского государственного университета, председатель правления ЧГГО «Ассоциация преподавателей высших учебных заведений».

Силайчев Павел Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета заочного образования Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина.

Степанов Александр Владимирович – член Союза художников России, старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства художественно-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Степанова Татьяна Михайловна – член Союза художников России, старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства художественно-педагогического института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии профессионального образования, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Хасанова Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ягодин Валерий Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры гимнастики и прикладных видов спорта Института физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2004 ГОД

Теоретические исследования

Абсаямова А. Г. «Мультикультурализм» в постсоветском образовательном пространстве. 5:16

Видт И. Е. Полихронность культурного пространства и образовательные модели. 1:3

Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. 2:3

Горб В. Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогических исследований. 3:3

Горб В. Г. Педагогическая информация в вузе: сущность, понятие и теоретические основы получения в ходе педагогического мониторинга. 5:8

Ильиных А. А., Гузанов Б. Н., Вайнштейн М. А. Сущность понятия «культура профессионального мышления» с позиций культурно-исторического подхода. 5:16

Шестакова Л. Г. Нелинейный стиль мышления и некоторые пути его развития у школьников в процессе обучения. 5:34

Общие проблемы образования

Андреева Ю. В., Бенин В. А. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты. 2:19

Гончаров С. З., Степанов А. В., Степанова Т. М. Философия рисунка. 6:36

Гриценко Л. И. Человек как фундаментальная ценность педагогической системы А. С. Макаренко. 4:15

Долинер Л. И. Модель адаптивной методической системы для подготовки будущих преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий. 6:46

Ломова В. Ф. Экспериментальный проект как способ развития педагогического коллектива учреждения дополнительного образования. 3:25

Манжелей И. В. Стилиевые особенности педагогического взаимодействия в физкультурном образовании. 4:28

Меренков А. В., Глушкова В. С. Инновационная концепция «Школа развития индивидуальности ребенка на основе формирования организационно-управленческих навыков»: содержание и опыт ее реализации. 6:52

Морева О. В. Соотношение социальной активности образования и современного социального заказа. 4:39

Мышкина Е. Ф., Козлов В. Ю., Ярославцева Е. Н. Информационно-регулятивная модель поддержки инновационных процессов в системе образования района крупнейшего города (на примере Октябрьского района Екатеринбурга). 2:30

Плещев В. В. Методология проектирования информационного обеспечения адаптивной методической системы. 1:11

Силайчев П. А. Детерминация педагогических технологий. 6:60

Усова А. В. Теоретико-методологические основы совершенствования естественно-педагогического образования. 5:43

Черник Б. П. Концептуальная модель функционального статуса образовательной выставки. 1:22

Ширинов В. А. Знаки фасцинации в педагогической коммуникации. 1:29

Шихов Ю. А. Качественная технология конструирования дидактических тестов. 5:53

Шихова О. Ф. О сертификации качества педагогических тестовых материалов. 4:50

Шкиндер В. И. Сельский лицей: проблемы и перспективы нового образовательного учреждения. 1:37

Ягодин В. В. Традиции народной физической культуры и современная педагогика. 4:56

Педагогические технологии

Потеев М. И. Информационные технологии, их классификация, использование в обучении, проектирование и сопровождение. 3:13

Профессиональное образование

Антропов В. А., Ефимов А. В. Пути совершенствования высшего профессионального образования. 2:41

Беликова Л. Ф. Социологическое изучение ремесленного образования как один из путей возрождения ремесленничества на Урале. 6:17

Вербицкая Н. О., Кучинская В. Е., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Социально-экономические последствия маркетинговой политики вузов. 1:50

Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда в процессе подготовки квалифицированного специалиста. 5:74

Гусев В. А. Проблема проектирования и реализации системы многоуровневого профессионально-педагогического образования. 3:35

Дорофеев А. В. Реализация профессиональной направленности в математической подготовке будущего педагога. 1:57

Жукова Н. М. Качество рабочих программ в контексте совершенствования профессионального образования в вузе. 4:70

Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. 3:42

Корнеева Л. И. Становление профессионального обучения и повышения квалификации кадров в Германии: логико-исторический анализ. 3:53

Корнеева Л. И. Методологические аспекты обучения деловому иностранному языку в системе повышения профессионального образования руководящих кадров. 4:81

Коришунова Н. Н. Акмеологический подход к разработке технологий профессионального обучения. 5:112

Левитан К. М., Югова М. А. Формирование демократических ценностей у студентов-юристов. 3:61

Львов Л. В. Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов. 5:93

Михалкин В. С. К проблеме целостности естественнонаучного цикла дисциплин технического вуза. 3:69

Новиков П. М. Некоторые проблемы формирования содержания высшего образования в свете Болонского процесса. 6:3

Паничев С. А. Математические структуры как основа построения естественно-научных учебных курсов. 5:107

Полуянов В. Б., Соколова Т. Б. Повышение квалификации педагогических и руководящих работников сферы начального профессионального образования в области маркетинга. 5:81

Резер Т. М., Хохолуш М. С. О развитии ценностных ориентаций студентов системы среднего профессионального образования. 3:74

Сафонова Е. Г., Метелев А. Ю., Коровко Е. В. Проблемы проектирования модели организационно-педагогического обеспечения социального партнерства. 3:80

Смирнов Б. И., Пытина Е. А., Огют И. В. Перспективы развития страхового образования в системе НПО. 1:66

Смирнов И. П. Опережающее развитие НПО: лозунг или приоритет?. 3:89

Сташкевич И. Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса. 3:

Ткаченко Е. В. Современные проблемы профессионального образования в условиях рыночной экономики. 1:70

Федоров А. И. Содержательные и процессуальные аспекты интеграции информационных технологий в системе многоуровневой подготовки специалистов. 4:86

Хасанова И. И., Реньш М. А. Теоретико-методологические основы самоуправления социально-профессиональным воспитанием будущих ремесленников. 6:26

Хрусталева Т. М. Профессиональные способности учителя химии. 4:96

Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки. 5:119

Психологические исследования

Васягина Н. Н., Глуханюк Н. С. Феноменология симбиотической зависимости в диаде мать – ребенок. 2:59

Голиков Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога. 4:105

Гончаров С. З., Казанцева Е. В. Уверенность в себе как важное качество личности. 5:69

Зеер Э. Ф. Ключевые конструкты субъекта деятельности ремесленника-предпринимателя. 1:78

Сыманюк Э. Э., Садовникова Н. О. Психологические защиты как фактор формирования профессионально обусловленных деструкций педагогов. 1:86

Церковникова Н. Г. Деформация морально-нравственного самосознания как одна из причин девиантного поведения подростка. 5:60

Дошкольное образование

Денисова Р. Р. Принципы организации дошкольной образовательной деятельности. 6:67

Ягодин В. В. Народная физическая культура и дошкольное воспитание. 6:72

Социологические исследования

Антонова Н. А. Социология здоровья как перспективная отрасль социологической науки. 3:112

Философия образования

Кислов А. Г. Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси. 6:81

Методология научного познания

Гончаров С. З. Логика метода развития категорий. 5:131

История педагогической теории и практики

Аминов Т. М. Организация педагогического процесса государственных педагогических учебных заведений Башкирии в конце XIX – начале XX века. 2:57

Прибыльский Ю. П., Слинкин С. В. Генезис народного образования Тюменского края в XVIII–XX веках. 2:75

Тенчурина Л. З. Уроки истории развития профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX века – начало 90-х гг. XX века). 3:120

Аттестация и подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации

Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: Ч. 3. Оппонирование в системе деятельности советов. 2:84

Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике: Ч. 4. Научное руководство. 4:126

Педагогическая практика

Сиволапов А. В. О проблемах эффективности функционирования школьного образования за рубежом. 2:96

Образование и здоровье

Семенов Л. А., Третьякова Н. В. Организационные аспекты управления здоровьесформированием в образовательных учреждениях. 4:116

Педагогический поиск: обретения и проблемы

Волкова В. К. Учреждение, которого нет в российской системе образования. 3:133

Иванцова Т. П. Здоровьесберегающие компоненты организации учебно-воспитательного процесса в детском саду. 3:139

Ядрышников Г. А. Городская творческая мастерская Ш. А. Амонашвили. 3:143

Консультации специалистов

Асеева А. А. Конкурсный отбор преподавателей высшей школы: нормативная база. 1:98

Асеева А. А. Конкурсный отбор преподавателей высшей школы: некоторые практические аспекты и предложения. 2:110

Дискуссии

Александрова Е. А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы. 1:103

Алексеев Н. А. Размышления о синергетике в педагогике. 6:102

Видт И. Е. О патриотизме и глобализации или «давайте отделим зерна от плевел». 6:117

Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования. 6:89

Закирова А. Ф. Модернизация воспитательных концепций: логика директивы или логика культуры? 6:122

Идиатулин В. С. К проблеме интеграции естественнонаучных знаний. 2:117

Сиволапов А. В. Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия. 6:106

Филипповская Т. В. Специфика и проблемы экономического образования. 1:115

Точка зрения

Горчакова-Сибирская М. П. Взаимосвязь качества образования и готовности педагогов к непрерывному образованию. 4:135

Рецензии

Пахорев В. М., Белинский Г. А. Социальное партнерство: от обучения до прогнозируемого трудоустройства и профессионального роста. 1:125

Ткаченко Е. В. Человек. Образование. Профессия. Личность. 2:129

ПОДПИСКА – 2005

Уважаемые коллеги! Подписаться на наш журнал можно в специализированных агентствах или оформить редакционную подписку. Подписка принимается с любого месяца. Цена одного номера – 110 руб. (без учета стоимости доставки).

Телефоны подписных агентств

Агентство «Урал-Пресс»

в Екатеринбурге: 375-79-20, 275-80-71

в Челябинске: 62-90-03, 62-90-05

Агентство «Коммерсант-Курьер»

в Волгограде: 38-52-32, 38-52-27

в Казани: 91-09-10, 91-09-82

в Набережных Челнах: 59-89-93

в Перми: 40-89-68, 40-89-70

в Самаре: 65-41-64, 69-97-92

в Саратове: 27-32-25

в Уфе: 79-99-24, 74-34-72

Для оформления редакционной подписки пришлите заявку, в текст которой должны быть включены следующие данные:

ФИО или наименование организации (для организаций)

Почтовый адрес (адрес доставки)

Контактные телефоны и адрес электронной почты (если есть)

Контактное лицо (ФИО и должность – для организаций)

Заявку можно прислать по электронной почте *editor@urorao.ru* или по факсу: (343) 376-23-46.

Договор на подписку и счет на оплату будут высланы на указанный в Вашей заявке адрес. Для приобретения номеров за нынешний и прошлые годы обращайтесь в редакцию (содержание номеров за прошлые годы опубликовано на сайте УрО РАО <http://www.urorao.ru>).

Тел. для справок: (343) 376-23-50.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.
7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.
8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.
9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urorao.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

<http://oin.urorao.ru>

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»

Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-50; e-mail: editor@urorao.ru; <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 04.12.2004 г. Формат 70×108/16.

Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 341.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная