

Вестник Московского университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

Основан
в 1946 году

Серия 20

педагогическое
образование

2/2007

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Н.Х. РОЗОВ — *главный редактор,*
С.Д. СМЕРНОВ — *зам. главного редактора,*
Ю.А. СЕЛИВЁРСТОВ — *ответственный секретарь,*
В.И. ИЛЬЧЕНКО, Г.А. КИТАЙГОРОДСКАЯ, Е.А. КЛИМОВ,
В.И. КУПЦОВ, Н.Ф. ТАЛЫЗИНА

Редактор **М.Ю. БУЯНОВА**
Технический редактор **Н.И. Матюшина**
Корректор **Г.А. Ярошевская**

Адрес редакции:

*125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.
Тел. 203-31-28.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовой информации.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9360 от 12 июля 2001 г.

Сдано в набор 25.06.2007. Подписано в печать 03.09.2007.
Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура Таймс. Бумага офс. № 1.
Офсетная печать. Усл. печ. л. 8,0. Усл. кр.-отт. 3,6.
Уч.-изд. л. 6,3. Тираж 383 экз. Заказ 612. Изд. № 8468.

Ордена "Знак Почета" Издательство Московского университета.
125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Типография ордена "Знак Почета" Издательства МГУ.
119992, Москва, Ленинские горы.

Вестник научный журнал Московского университета

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 20

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ № 2 · 2007 · ИЮЛЬ–ДЕКАБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в шесть месяцев

СОДЕРЖАНИЕ

К нашим коллегам

Десять лет со дня создания факультета педагогического образования МГУ . . . 3

Актуальный вопрос

Розов Н.Х. Воспитание детей как задача образования взрослых 6

Педагогические размышления

Садовничий В.А. Гуманитарное образование в России: мысли вслух 11

Володарская И.А., Смирнов С.Д. Функции и компетентности преподавателя высшей школы 27

Александрова В.Г. Интеграция деятельностного и гуманно-личностного подходов к современному образовательному процессу 44

Каплунович И.Я. Психологические закономерности формирования инсайта при обучении математике 52

Опыт практической педагогики

Проблемы гендерного образования в школе 62

МГУ в истории образования

Змеев В.А. Учеба и научно-педагогическая деятельность Н.Н. Поповского . . 79

2007: год русского языка

Костомаров В.Г. Язык. Культура. Цивилизация 93

Чужая жизнь и берег дальний

Давидович Н. Особенности развития системы высшего образования Израиля . . 102

Голоса молодых

Гайдук Ю.А., Кириллов С.Н. Единство интеллектуальной, ценностной и эмоциональной сфер личности в образовательной технологии “Театр Занимательной Науки” 114

Серединский Е.И. Методологические основы вводного курса по корпоративным финансам 121

Указатель статей и материалов, опубликованных в журнале “Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование” в 2007 г. 128

CONTENTS

To Our Colleagues

Ten Years from Foundations Day of the Faculty of Pedagogical Education in MSU	3
---	---

Matter of Topical Interest

<i>Rozov N.H.</i> Upbringing of Children as a Task for Education of Adults	6
--	---

Pedagogical Ideas

<i>Sadovnichy V.A.</i> Humanitarian Education in Russia – Thoughts Aloud	11
<i>Volodarskaya I.A., Smirnov S.D.</i> Functions and Competences of Lecturer in Higher Education Establishment	27
<i>Aleksandrova V.G.</i> Integration of Activating and Humano-Personalistic Approaches to Modern Educating Process	44
<i>Caplunovitch I.Y.</i> Psychological Regularities in the Forming of Insight on Training in Mathematics	52

Experience of Practical Pedagogics

Problems of Gender Education in Secondary School	63
--	----

MSU in the History of Education

<i>Zmejev V.A.</i> Study and Scientific-Pedagogical Activities of N.N. Popovskiy ..	80
---	----

2007: Year of Russian Language

<i>Kostomarov V.G.</i> Language. Culture. Civilization	94
--	----

Foreign Life and Distant Lands

<i>Davidovitch N.</i> Specialities in the development of higher educational system in Israel	103
--	-----

Voices of Youth

<i>Gaiduk J.A., Kirillov S.N.</i> Unity of intellectual, valuable and emotional spheres of personality in educational technology	115
<i>Seredinsky E.I.</i> Methodological fundamentals of introductory course in corporative finances	120
<i>Index of Articles and Materials</i> published in “Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Department” in the Year 2007	127

К НАШИМ КОЛЛЕГАМ

ДЕСЯТЬ ЛЕТ СО ДНЯ СОЗДАНИЯ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГУ

Прошло 10 лет с того знаменательного дня 30 июля 1997 г., когда ректор МГУ им. М.В. Ломоносова академик РАН В.А. Садовничий подписал приказ № 388 “Об открытии факультета педагогического образования в Московском университете”. Деканом-организатором этого факультета был назначен проф. Н.Х. Розов.

Создание факультета педагогического образования МГУ, первого факультета такого профиля в классических университетах России, было инициировано глубоким пониманием того непреложного факта, что классическое университетское образование должно являть собой неразрывное единство двух компонент — научной, связанной с фундаментальным изучением одной из областей знаний, и педагогической, обеспечивающей полноценную подготовку к активной преподавательской деятельности. Ибо подготовка выпускников к педагогической деятельности — важнейшая системообразующая функция университета, единственный реальный путь формирования для сферы образования высококвалифицированных кадров, не только владеющих глубокими научными знаниями, но и умеющих эффективно передавать эти знания следующим поколениям молодежи.

Перед факультетом была поставлена главная цель: познакомить студентов, магистрантов и аспирантов МГУ, кого в той или иной мере привлекает преподавательская деятельность, с прикладными аспектами психологии и педагогики, дать им полноценное представление о методике преподавания своего предмета и организовать практическое усвоение преподавательского искусства, научить полноценно использовать при этом современные образовательные технологии, прежде всего — информационные, компьютерные, мультимедийные.

Прошедшие годы работы показали, что приходящие к нам по своему желанию студенты и аспиранты других факультетов МГУ занимаются с увлечением, успешно осваивают содержание образовательных программ для получения, параллельно с базовой научной квалификацией, педагогических квалификаций “Преподаватель” и “Преподаватель высшей школы”. Ежегодно на факультет знакомиться с основами педагогических знаний приходят от 150

до 200 человек, из которых около 50 полностью осваивают программу и получают дипломы государственного образца.

В целях совершенствования педагогического образования в классических университетах, обеспечения условий и координации работы по подготовке ими педагогических кадров в составе Учебно-методического объединения университетов России создано специальное Отделение по университетскому педагогическому образованию (председатель — чл.-кор. РАО, проф. Н.Х. Розов).

С 1999 г. на факультете открыты кафедра истории и философии образования (заведующая кафедрой — проф. Г.А. Китайгородская) и кафедра образовательных технологий (заведующий кафедрой — чл.-кор. РАО, проф. Н.Х. Розов). В составе факультета — Объединение “Гуманитарное образование” (руководитель — акад. РАО, проф. В.И. Купцов) и Лаборатория развития гендерного образования (руководитель — доц. И.В. Костикова). Среди преподавателей, в эти годы обеспечивавших учебный процесс, — известные специалисты по педагогике, психологии, методике, в том числе академики РАО В.А. Попков и Н.Ф. Талызина, профессора И.И. Ильясов, С.Д. Смирнов и мн. др. Большой популярностью у обучающихся пользуются Клуб педагогического мастерства для интересующихся режиссурой педагогического процесса и Клуб “Дебаты”, где овладевают методами публичных выступлений и дискуссий.

На факультете открыты и успешно работают магистратура по направлению “Менеджмент образования” и аспирантура (докторантура) для подготовки исследователей высшей квалификации по частным методикам преподавания учебных предметов в средней и высшей школе и проблемам профессионального образования. В 2002 г. начал действовать Совет по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук (председатель — акад. РАН В.А. Садовничий) по специальностям 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (математика, химия) и 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Преподаватели и аспиранты факультета активно ведут научные исследования, результаты которых докладываются на конференциях и семинарах, публикуются в статьях и монографиях. В серию “Классический университетский учебник”, изданную в связи с 250-летним юбилеем МГУ, вошли созданные на факультете учебное пособие В.А. Попкова и А.В. Коржуева “Теория и практика высшего профессионального образования” и учебное пособие “Введение в гендерные исследования” под общей редакцией И.В. Костиковой. С 2001 г. на факультете работает научно-исследовательский семинар “Методика использования информационных технологий и компьютерных продуктов в учебном процессе”.

Уже три раза факультет проводил Международную конференцию “Активные формы обучения в высшей школе”.

В 2002 г. был основан журнал “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование”, который с 2008 г. будет выходить четыре раза в год.

На факультете уделяется постоянное внимание пропаганде достижений частных методик и передового педагогического опыта среди учителей, помощи школьникам, прежде всего проживающим в сельской местности и вдали от научно-педагогических центров. С 2004 г. функционирует бесплатный консультативный сайт по математике для школьников и учителей, который поддерживает и компания МедиаХауз. Совместно с Издательским домом “Первое сентября” реализован проект дистанционного Педагогического университета повышения квалификации учителей-практиков. По инициативе факультета были переизданы классические школьные учебники по математике А.П. Киселёва.

Приказом ректора МГУ академика В.А. Садовниченко от 7 декабря 2004 г. факультет педагогического образования МГУ был переименован в факультет глобальных процессов МГУ, перед ним были поставлены новые задачи. Однако в структуре факультета глобальных процессов по-прежнему сохранялось и успешно действовало отделение педагогического образования, обеспечивающее педагогическую подготовку студентов и аспирантов МГУ.

Приказом ректора МГУ им. М.В. Ломоносова академика В.А. Садовниченко от 8 июня 2007 г. факультет глобальных процессов МГУ был реорганизован. На его основе ныне существуют два факультета: воссозданный факультет педагогического образования и собственно факультет глобальных процессов.

Пожелаем им удачи!

Редакционная коллегия

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Н.Х. Розов

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ЗАДАЧА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

У нас много блестящих специалистов по вопросам воспитания. И в советское время, и в последние годы написаны сотни книг и тысячи статей, составивших научный фундамент теории воспитания. Отбросим в сторону идеологию советского времени (хотя и сегодня все чаще говорят о необходимости идеологического воспитания) — в воспитании есть вечные, общечеловеческие ценности, и далеко не все, что писали ученые прошлых лет, плохо априори. Теоретическая база воспитательной работы с детьми, с молодежью у нас очень хорошо проработана. В качестве примера хочется назвать прекрасную монографию академика РАО Е.В. Бондаревской “Воспитание как встреча с личностью” (Ростов н/Д., 2006).

К сожалению, в 90-е гг. прошлого века с подачи руководства страны само слово “воспитание” воспринималось почти как ругательство, а понятие “воспитательная работа” было предано анафеме как противоречащее “свободе человека” и “правам ребенка”. Но теперь это “руководство” ушло, положение дел исправляется, о воспитании снова можно говорить открыто. Более или менее всем наконец-то снова стало ясно, что без должного воспитания молодого поколения страна не имеет будущего.

Сегодня много говорится о Национальном проекте по демографии, причем слишком часто он трактуется весьма примитивно — как комплекс мер по численному увеличению рождаемости. Между тем кардинальная задача состоит в том, чтобы не просто увеличить математическое количество новорожденных, но достигнуть достаточной численности взрослого трудоспособного, образованного, культурного и здорового населения страны, поднять уровень цивилизации народа.

Розов Николай Христович — доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования. Автор многих научных публикаций и ряда монографий по математике и ее приложениям, учебных пособий, методических и научно-популярных статей по математике и проблемам образования. Декан факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

Совершенно очевидно, что эта неотложная историческая задача может быть решена только при условии, что каждый рожденный ребенок будет заботливо и квалифицированно обихожен, пролечен, обучен и воспитан. Следовательно, нам нужно, в частности, организовать стройную комплексную систему воспитательной работы. А главными, определяющими и наиболее эффективными исполнителями этой работы надо признать родителей.

Большое заблуждение — думать, будто умение мудро воспитывать и адекватно направлять детей является врожденным свойством человека, чем-то вроде безусловного рефлекса. Любить ребенка, заботиться о нем, даже баловать его — да (хотя и здесь, к сожалению, встречаются исключения), но все это далеко не всегда равносильно воспитанию, тем более воспитанию не “по наитию”, а с использованием психолого-педагогических научных разработок. Воспитание ребенка — это отдельное и непростое искусство, которому надо специально и терпеливо учить человека, каждую маму и каждого папу, и которое, по-видимому, далеко не всякому в полной мере доступно. Факты таковы, что многие родители не умеют (или не хотят) найти подходы к воспитанию (не путать с “образованием”!) своих детей — прежде всего в силу своей педагогической неграмотности, по причине низкого (и даже подчас примитивного) уровня собственного образования и воспитания.

Поэтому Национальный проект по демографии должен быть подкреплён не только планируемой материальной помощью матерям (к сожалению, почему-то отсроченной, так что ее невозможно использовать, например, на лечение новорожденного), не только расширением сети женских консультаций, дошкольных учреждений, дворовых площадок, спортивных объектов, детских поликлиник и больниц, школ и центров для внешкольных занятий и т.д. Он должен быть подкреплён еще и массовой, научно обоснованной и организационно продуманной программой родительского образования.

Это в полной мере относится и к Национальному проекту “Образование”, где следует выделить (и обеспечить реализацию) программу по обучению родителей искусству воспитания детей и программу по восстановлению эффективной, полноценной воспитательной работы в школах и вузах. Конечно, мы должны заботиться о развитии системы образования, о модернизации содержания образования, о развитии образовательных технологий. Но за бесконечными перестройками не следует забывать про аксиому: “Образование без воспитания в основном порождает только дикарей с дипломами”. Такими “образованными лицами” легко манипулировать, их можно выводить на митинги, но с ними нельзя серьезно строить будущее.

Не будет преувеличением сказать, что образование без воспитания даже опаснее для страны, чем отсутствие образования вообще. Как здесь не вспомнить слова великого В.Г. Белинского: “У человека есть много разных образований, но выше из всех стоит образование нравственное”!

На наших глазах по целому ряду областей знаний, профессий, специальностей создаются условия для дополнительного образования и повышения квалификации, ведется яркая пропаганда в СМИ, проводятся громкие публичные мероприятия, широко распространяется литература. Достаточно посмотреть, как рекламируют себя менеджмент, информатика, бухгалтерский учет, юриспруденция и др. Пример подают и экологи, “зеленые”, которые энергично борются за охрану тигров и лесов, против загрязнения воздуха и водоемов, проводят акции в защиту бездомных собак и против расширения озоновых дыр. Экологию уже преподают в школах, телевидение показывает министра, расследующего безобразное отношение к природе на Сахалине. Можно только приветствовать всю эту благородную деятельность.

Но что-то не припоминаются массовые митинги и яркие плакаты в защиту тысяч беспризорников, наводнивших наши города, не заметно систематической, целенаправленной и широкой пропаганды современных подходов к воспитанию детей, не видно широкой сети консультационных центров для оперативной помощи родителям в их проблемах с детьми. Не припоминается, чтобы министр образования когда-нибудь где-нибудь говорил что-то конкретное относительно воспитания молодежи, “повышения его качества” и “модернизации его методов” (есть у чиновников такие любимые обороты речи). О финансировании ремонта школ, проблемах компьютеризации, о пожарной безопасности, переходе на двухуровневую систему образования — да, слышали (и все это, безусловно, важно), а вот о воспитании молодого поколения — нет, ни разу.

Мы должны самокритично признать, что корпус теоретиков педагогики и воспитания весьма неактивно требует (или не требует вообще?) от властей серьезных реальных, практических действий для решения проблем воспитания детей и родительского образования. В свое время наш ученый И.В. Гребенников развивал идею “родительского всеобуча”. Была разработана программа обучения, описано содержание лекций и занятий, составлены списки подходящей литературы, предусмотрены возможные формы работы. Но оглядимся по сторонам — и где же сейчас этот всеобуч?

Слишком мало мы делаем для массовой пропаганды искусства воспитания, для обучения взрослых приемам общения с молоде-

жью, для того, чтобы теоретические разработки стали основой практической деятельности родителей, в руках которых будущее страны — дети. Ведь если это будущее не будет достойно воспитано — вся природа, и не только Сахалина, потеряет всякую ценность.

Как известно, в наших вузах, ссузах и школах изучается, помимо традиционных общеобразовательных, великое множество разных иных дисциплин. Учебные планы вузов все расширяются, школьная программа постоянно пополняется новыми предметами. Поборники этого процесса утверждают, что “ораторское искусство необходимо современному логисту”, что “танцы — это путь к познанию чувства прекрасного”, что “местное ведение” “воспитывает любовь к родному краю”, что “история религий — обязательный компонент современного образования” и т.д. Все это абстрактно правильно. Но верно и то, что в вузах, ссузах и школах обучаются молодые юноши и девушки — завтрашние родители, а они не получают абсолютно никаких познаний в базовых психологических концепциях (необходимых, кстати, в работе любому человеку как члену общества), в основах педагогики, в искусстве родительского воспитания. А поскольку — объективно — в сутках было и всегда останется 24 часа, надо все же решить, что в содержании образования должно получать главный общечеловеческий и общенациональный приоритет.

Не настало ли время серьезно обсудить вопрос о возможности и целесообразности введения курса психолого-педагогической подготовки как одного из общеобразовательных предметов федеральной компоненты всех наших вузов? Такая подготовка имеет самоценное значение не только для обучения будущих родителей — этот курс окажется востребованным и с точки зрения запросов современного общества к подготовке выпускников вуза. Расширенную прагматическую психолого-педагогическую подготовку полезно включить как обязательный элемент в кандидатский минимум, тем более что значительное число оканчивающих аспирантуру будет заниматься преподавательской работой.

Получив документ о среднем или даже высшем образовании и создав семью, молодые родители по-прежнему никакого “ликбеза” в науке воспитания детей не получают. Им не в состоянии помочь школа, где учатся их дети, — учителя задыхаются от обилия часов, им не до просветительства, а сами школы в крупных городах давно уже больше напоминают доты времен Великой Отечественной войны, куда родителям не так-то просто проникнуть. Средства массовой информации? В преобладающем потоке статей “желтой” прессы, среди бесконечного числа шоу-передач ТВ дельная, содержательная информация по педагогике, по воспитанию детей попадает лишь в малотиражной специальной

периодике (скажем, в журнале “Здоровье школьника”, по названию которого, впрочем, и не сообразишь, что это не чисто медицинское издание) или эпизодически (“Культура” и “Домашний”, передача “Наше всё!” на НТВ).

Количество теоретических публикаций и защищаемых диссертаций по вопросам воспитания неуклонно растет, однако вся эта “научная продукция” по понятным причинам не может быть усвоена “среднестатистическим родителем”. Для него необходима совсем иная литература — принципиально другой язык, другой, наглядный уровень изложения, другая аргументация, другие, конкретные рекомендации. Тем более, что сложно рядовому родителю, лишенному предварительной подготовки и элементарной информации, выделить в потоке детективной и прочей макулатуры действительно умную и полезную “книгу для родителей”. И вот что любопытно: в газете “Книжное обозрение” регулярно публикуются разбитые по тематическим профилям (“Философские науки”, “Теология”, “Социология”, “Общественное питание”, “Литература по образованию, культуре, средствам массовой информации и пропаганды” и др.) списки вышедших в свет книг, но среди них отсутствуют и “Педагогика”, и “Воспитание”.

Несомненно, что обучение воспитанию детей является сегодня одной из ключевых задач всех образовательных структур нашего общества.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

В.А. Садовничий

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: МЫСЛИ ВСЛУХ

Это наша вторая встреча в Актовом зале Московского университета. Предыдущая состоялась в ноябре 2003 г. Тогда мы обсуждали вопрос о роли кафедр гуманитарных и социально-экономических наук в процессе модернизации высшей школы.

В стенах Московского университета я сердечно приветствую всех вас — элиту российского гуманитарного образования!

В задачу моего доклада не входит разработка очередной новой концепции гуманитарного образования. Мы хотим в такой представительной аудитории обсудить актуальные вопросы нашей работы, подумать о том, как нам в дальнейшем укреплять взаимодействие, согласованность школьного и вузовского гуманитарного образования, как более эффективно воспитывать нашу молодежь, как возвращать уважение к нашим национальным гуманитарным ценностям, поднимать престиж русской культуры в стране и в мире.

Я не собираюсь делать какой-то установочный доклад, а хочу просто поразмыслить вслух о проблемах гуманитарного образования, как я их понимаю, как вижу глазами преподавателя, ректора, человека, хорошо знающего мнение на сей счет коллег по Российской академии наук и Российскому союзу ректоров.

Начну с темы, очень важной для всех нас, о которой сегодня, несомненно, будут много говорить, — о роли русского языка.

Садовничий Виктор Антонович — доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, почетный член Российской академии образования. Автор фундаментальных работ по теоретической и прикладной математике и информатике, учебников для университетов, ряда монографий, публикаций и выступлений по актуальным проблемам науки, преподавания, среднего и высшего образования. Ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (с 1992 г.), президент Российского союза ректоров, президент Евразийской ассоциации университетов. Выступление ректора Московского университета академика В.А. Садовничего состоялось на Всероссийском совещании-конференции “Традиции и инновации в образовании: гуманитарное измерение” 15 февраля 2007 г. в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова.

Символично, что начало научного изучения русского языка совпало с основанием Московского университета. В 1755 г. вышла “Российская грамматика” Михаила Васильевича Ломоносова — первая печатная грамматика русского языка.

В этой книге великий ученый не только заложил основы научного описания русского языка, но и впервые дал ему достойную оценку. Прочитую начало этой грамматики: “Карл Пятый, римский император, говаривал, что ишпанским языком с богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелями, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно. Ибо нашел бы в нем великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка”.

Русский язык и русская культура — неразделимы. Культура существует и развивается в пространстве языка. Язык — необходимое условие и главный признак культурной общности, основа национального самосознания. И поэтому нас не могут не волновать некоторые тревожные тенденции.

Распад Советского Союза, процессы регионализации в Российской Федерации, глобализация и вытеснение массовой культурой традиционных нравственных ценностей, многие непродуманные реформы отечественной системы образования и науки создали крайне неблагоприятные условия для развития русской культуры и для положения русского языка как в стране, так и в мире в целом.

В одно мгновение возникло русское зарубежье. Появилось понятие “соотечественник” и стоящая за этим понятием серьезная проблема. Как мы узнаем соотечественника? Он говорит и думает по-русски. Политические границы изменились быстро, а границы распространения русского языка при всем желании политиков напрямую неподвластны действию документов.

Хотя русский язык официально теряет роль государственного на значительной части территории бывшего Советского Союза, он не перестает быть важнейшим средством общения. И здесь у нас колоссальные резервы: мы должны всеми силами сохранять роль русского языка как средства общения и как фактор, гарантирующий культурную общность наших народов.

Русский язык — основа гуманитарного образования в нашей стране. Так вот как раз русский язык находится сейчас в большой опасности и нуждается в особой заботе и защите.

Этого-то как раз очень многие не понимают. Непонимающие говорят, что-де нет причин для беспокойства. Русский язык занимает почетное четвертое место среди распространенных языков мира. На английском языке говорят 500 миллионов человек и более миллиарда его знают в той или иной степени; на китайском — около полутора миллиардов, на испанском — почти 350 миллионов человек.

Русский язык является родным для ста тридцати миллионов граждан России, для двадцати шести с половиной миллионов жителей стран бывшего СССР и почти для семи с половиной миллионов эмигрантов на Западе. В сумме это 164 миллиона человек. Как иностранным или как вторым им владеют еще около ста четырнадцати миллионов человек.

Это сегодняшние цифры. Но есть еще прогностические оценки и тенденции.

Приведу некоторые из них. Журнал “Newsweek” прогнозирует, что через 25 лет число носителей русского языка уменьшится вдвое и он перестанет быть мировым. Утверждается, что русский язык уже сейчас не нужен половине из тех, кто его знает, и совсем не будет нужен их детям. Русский язык покидает страны СНГ. Он непрерывно теряет носителей и в самой России. С русским языком конкурируют, и, надо сказать, безуспешно, еще 29 других государственных языков в наших национальных республиках. По переписи населения 2002 г., русский вообще не знали более двух с половиной миллионов граждан. По прогнозам, через 10 лет могут появиться целые регионы, не говорящие по-русски. Но уже сейчас бывают случаи, когда поступающий в университет российский школьник (который, возможно, проучился год-два в каком-то колледже в Лондоне) просит проэкзаменовать его на английском.

В последнее время значительно сокращается сфера использования русского языка под натиском зарубежного влияния. Импорт повсюду: иностранные машины и технологии, продукты питания, услуги сферы сервиса, журналы, кинофильмы. Уличная реклама заполнена щитами с надписями, лишь внешне напоминающими русский язык и отдельные, сильно исковерканные русские слова. В Интернете русский язык вообще функционирует по особым законам и нормам. Там приоритеты отдаются, если можно так сказать, “скоростному русскому языку”, языку SMS-сообщений и электронной почты. Для жизни в этом окружении русский язык нужен в самом примитивном виде.

Это не может нас не тревожить, но в то же время мы должны понимать, что дело, строго говоря, не в самом русском языке,

который в разных ситуациях может использоваться с разными целями. Если нужно быть предельно кратким — мы сокращаем слова и не произносим некоторые звуки, если нам нужно быть выразительными, произвести впечатление — мы также прибегаем к ресурсам родного языка, которые практически неисчерпаемы. Вопрос — кто и как их использует. И мы должны опасаться не новых слов и словечек, которые всегда появлялись и появляются в любом языке. Русский язык с ними справится: что нужно — ассимилирует и сделает своим, от ненужного — избавится. Страшнее и опаснее другое — потеря культурных ценностей и ориентиров, забвение исторических традиций.

Совсем простой пример. На наших глазах из русского языка довольно быстро исчезает отчество. Все чаще мы слышим и читаем не Иван Петрович Смирнов или Ольга Степановна Сидорова, а коротко — Иван Смирнов, Ольга Сидорова, — даже когда говорят о людях преклонных лет. Но ведь отчество — это не просто слово русского языка, это — веками складывавшаяся составная часть русской культуры. Вроде бы — ну что там, разве нельзя вот так по-простому — без отчества. Нет, это будет не по-русски: ведь при этом теряется сформировавшееся столетиями в русской культуре уважение к личности.

Здесь более чем уместно вспомнить горькие слова Ломоносова: “Повелитель многих языков, язык российский не только обширностью мест, где он господствует, но купно и собственным своим пространством и довольством велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему, трудов прилагали”.

Как в таких условиях сохранять, развивать и распространять русский язык? Где и в чем заключаются новые мотивы, способные не просто вернуть к нему интерес, но и постоянно усиливать его?

Вот, по моему мнению, центральная проблема гуманитарного образования, которую нужно сообща решать школе и вузам. Новые возможности открывает нам Указ Президента Российской Федерации об объявлении 2007 г. Годом русского языка.

Задача, которую мы должны ставить перед собой, — это сохранение русского языка как неразрывной части русской культуры, сохранение и возрождение лучших культурных и духовных традиций нашего общества.

Особое внимание следует уделять литературно-художественному воспитанию молодежи, детей на великих образцах российской словесности. Как проникновенно говорил Владимир Алек-

сандрович Сухомлинский, “годы детства — это, прежде всего, воспитание сердца”.

Это особенно важно сейчас, когда коммерциализация жизни, воспитание нацеленности на материальный успех любой ценой становятся нормой жизни.

Если задуматься, то трагично звучат слова одного известного литературного героя, который сказал о себе так: “...в продолжение более чем двадцати лет моей любимейшей книжкой была чекочная... и в ней я находил священную поэзию...”

А ведь наша молодежь уже 15 лет живет в такой атмосфере.

И только благородное служение своему делу наших подвижников — учителей, преподавателей, профессоров — может спасти будущие поколения от духовной “мерзости запустения”.

Константин Дмитриевич Ушинский писал: “В воспитании всё должно основываться на личности Воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер”.

Гуманитарный сектор не только самый сложный в системе образования, но политически и мировоззренчески самый рискованный. Он и самый ответственный, поскольку имеет дело с духовным, нравственным обликом человека с момента его рождения и до последних дней жизни. Он и самый субъективный.

Коренным отличием гуманитарного образования от естественно-математического является его зависимость от государства и государственной власти. В своей нобелевской лекции в 1978 г. Петр Леонидович Капица говорил: “Сейчас существует большое разнообразие государственных структур, которые признают за истину только то в общественных науках, что доказывает целесообразность этих структур. Естественно, что при таких условиях развитие общественных наук сильно стеснено”.

Властные структуры ждут и требуют от гуманитарной деятельности в любой ее форме — теоретической или художественной — главного: подтверждения и обоснования своей значимости.

А система образования — важнейший, ни с чем не сравнимый по своему значению канал для достижения этой цели.

С моей точки зрения, это — аксиома, лежащая в основе любых реформ гуманитарного образования. Такое сильное давление на гуманитарную науку не может не сказаться на методологической устойчивости гуманитарного знания. Мы это видим на примере ее отношения к самому недавнему прошлому нашей страны. Не менее ярко все это проявляется в бывших союзных республиках,

где практически полностью переписана их история, смнен на противоположный весь пантеон национальных героев и т.д.

Или, как случилось в нашей экономической науке, которая активно взялась за внедрение в теорию и практику экономического образования зарубежных, главным образом американских, конструкций, пойдя по наиболее легкому пути прямого заимствования зарубежной экономической мысли и пытаясь оформить все это через соответствующее российское законодательство.

Не секрет, что всегда общество в основной своей массе с большой опаской относится к любой власти, поскольку ожидает от нее всяческих неприятностей, например, повышения налогов, изменения правил призыва в армию, сокращения программ социальной помощи и т.п.

Высшая школа в этом отношении не исключение. Однако пока нам удавалось находить компромиссные решения наиболее острых проблем. История деятельности Российского союза ректоров тому конкретное подтверждение.

Но все это не носит необратимого характера прежде всего потому, что высшая школа, классические университеты в том числе, все еще по старинке стараются дистанцироваться от власти. Я полагаю, что это неправильно. Университеты должны существенно активизировать свое влияние на власть. Я вижу по крайней мере два очевидных пути для этого, и оба они лежат в русле гуманитарного образования. Во-первых, это подготовка в университетах управленцев высшего звена. Во-вторых, это наше участие в экспертизе важнейших государственных решений. И для того, и для другого у высшей школы есть огромный потенциал и положительный хороший опыт.

Мы не должны повторять ошибок советского времени, когда власть регулярно игнорировала или существенно ограничивала влияние науки и высшей школы на жизнь государства и общества. Но тогда была монополия одной идеологии. Важно, чтобы сейчас интересы науки и образования были приоритетными в государстве.

Мне кажется, что сейчас пришло время для того, чтобы гуманитарные науки были отнесены к основным научным приоритетам наряду с теми, которые уже приняты государством в области естественных наук.

Однако мое предложение о подготовке в университетах управленцев высшей квалификации нуждается в одной оговорке. Я очень огорчаюсь, когда вижу в креслах управленцев людей, которые руководят объектом, не имея ни малейшего представления о сущности этого объекта. У нас реально ставят во главе отраслевых — медицинских, химических, геологических, учебно-научных

и других структур — людей, чей опыт и знания ограничиваются лишь банковскими операциями. Они вежливы, знают английский, курс валют и котировку акций на фондовом рынке, но не могут отличить “бином” от “генома”, что, между прочим, сами относят к своим несомненным достоинствам.

Меня это сильно настораживает прежде всего потому, что сейчас в ходе реформ образования мы часто слышим безапелляционные высказывания многих чиновников, да и других людей, не имеющих никаких познаний в этом сложнейшем даже для профессионалов деле.

Что дает мне основания так говорить и беспокоиться? Первое — это упрощенческий подход к начатой работе. Так, нельзя, на мой взгляд, все сводить только к увеличению финансирования. Безусловно, это — условие необходимое, но отнюдь не достаточное для успеха. Я побаиваюсь, как бы не заболтать идею инновационного развития. Ведь сейчас составлен уже целый словарь на эту тему: инновационный ресурс, инновационные возможности, инновационные программы, инновационные знания, инновационный поиск, инновационная стратегия и т.д. и т.п.

Но везде в этом словаре слово “инновация” выступает в качестве прилагательного. А хотелось бы, чтобы оно стало существительным.

Конкретный пример. Поставлена огромная задача в ближайшие год-два подключить все школы к Интернету. Но это только первый шаг; коренной успех будет тогда, когда удастся подключить школы к высокоскоростному Интернету, который позволяет работать в режиме видеоконференций, а не только дает возможность просматривать печатный материал или простые фотосюжеты.

В Московском университете первым начал работать в режиме видеоконференций факультет фундаментальной медицины, открыв линию связи с Хьюстоном, с Де Бекки и его школой. По его опыту скажу — здесь требуются и самая новейшая аппаратура, и соответствующие ей профессиональные кадры, которых у нас в стране не так уж и много.

Конечно, компьютеризация и интернетизация приведут к серьезному повышению качества образования в стране, и не только школьного, но и вузовского. Но я бы не стал сильно преувеличивать роль этого фактора. Вот что по этому поводу сказал в телеинтервью во время своего недавнего посещения Москвы Билл Гейтс: “...то, как использовать технологии в образовательных целях, совершенно неясно. Можно сказать, что эффективность учителя не сильно изменилась по сравнению с тем, что было 100 лет тому назад”.

Понятно, что сама проблема качества обучения не сводится лишь к своей инструментальной составляющей.

Поясню это на одном примере. Недавно прозвучало предложение отменить обязательный выпускной экзамен по математике. Причина — плохая успеваемость. Официально называется цифра — почти 20% выпускников школ в 2006 г. не сдали ЕГЭ по математике.

Но дает ли этот факт повод для такого экстраординарного предложения?

Газета “Нью Йорк Тайм” недавно сообщила, что в штате Вашингтон экзамен по математике на определение академических способностей при поступлении в вузы сдали только 51% учащихся. Обратите внимание на то, что у них хуже с математикой, чем у нас, формально в два с половиной раза. Однако администрация президента Буша не только не помышляет об отмене экзамена по математике для школьников. Наоборот, Белый дом уже в который раз создал специальную комиссию, цель которой — радикально исправить ситуацию, разработать программу, которая бы стимулировала, вновь цитирую, “учащихся самостоятельно искать подходы к решению математических задач, давать волю своему воображению, не заучивать готовые правила, а всякий раз осмысливать, что они делают”.

Я только что познакомился с письмом группы академиков РАН — выдающихся ученых, не только математиков, но и гуманитариев — в адрес руководства страны, в котором они просят не допустить предлагаемых необдуманных мер.

Но есть и инициативы другого характера. Например, ставить тройки вместо двоек, чтобы, так сказать, не портить жизнь школьнику. Ну не знает школьник закона всемирного тяготения или того, что Сталинградская битва была переломным событием во Второй мировой войне, и пусть не знает. Мол, это не главное в жизни. И ставят незаслуженные тройки вместо заслуженных двоек.

В связи с тем, что по ЕГЭ каждый пятый школьник получил неудовлетворительный результат по математике, возникает еще один закономерный вопрос: продуманы ли с методической точки зрения так называемые КИМы — контрольно-измерительные материалы, которые используются для оценки знаний? Вспомним, например, проведенное несколько лет назад исследование уровня подготовки наших школьников некой организацией PISA, финансируемой Международным банком реконструкции и развития. PISA — это не итальянский город, а аббревиатура названия этой организации. Но исследование было таким же кривым, как и известная башня, прославившая этот город. Вопросы тестов

были составлены таким образом, что ни одна из задач не допускала корректного решения. Поэтому нормально мыслящий школьник просто терялся, не ожидая, что экзаменаторы могут задавать такие неправильно сформулированные вопросы.

И еще одно опасение. Не окажемся ли мы заложниками другого способа, так сказать, улучшения показателей ЕГЭ? Примеры уже есть. Школьники из некоторых наших национальных республик показывают в системе координат ЕГЭ наилучшие знания по русскому языку и получают баллы, превосходящие результаты школьников из центральных районов России.

Не могу не сказать о проблеме разделения школы на профильную и общую.

Эта идея далеко не новая. Вспомните XIX век. Тогда в России были гимназии и реальные училища. Из училищ поступить в университет было нельзя, только из гимназий. В советское время такой опыт тоже был. Например, с иностранными студентами. Практически весь развивающийся мир по англо-французскому образцу имел профилированную среднюю школу: гуманитарную, аграрноориентированную и немного естественно-математическую. Мы принимали таких школьников для обучения в университетах и тратили 2–3 года на то, чтобы переучить их по университетским требованиям.

В принципе идея профильной школы интересна. Но что, как мне кажется, недостаточно продумано и просчитано в проекте профильной школы — это установка на то, что к окончанию 8 класса, т.е. к 14 годам, школьник уже сознательно может выбрать будущий профиль подготовки. Ведь именно на старшие классы приходится основное содержание всех естественно-математических курсов, а также ряда гуманитарных предметов. А это содержание принципиально влияет на выбор.

Не менее серьезной проблемой для организации профильных школ служат кадры. В 1990-е гг. из школы ушло множество учителей высшей квалификации, и этот процесс, кстати говоря, продолжается и по сей день. Так где же взять такое количество учителей, которые могли бы вести эти профильные классы? К тому же выпускники педагогических вузов весьма неохотно идут работать в школу, прежде всего из-за скудных финансовых и бытовых условий. Допустим, в крупных городах этот кадровый вопрос можно как-то решить. Ну а как быть в средних и малых городах, в населенных пунктах и в сельской местности?

Не получится ли, что мы профильными школами поставим заслон поступлению в университет для школьников из таких сел, в том числе талантливых и тянувшихся к науке ребят, сделаем их

уделом среднее специальное или профессионально-техническое образование.

Говорят — купим школам автобусы и будем возить школьников туда, где такие школы есть. Хочу сказать на этот счет: школа — это не автобус, и автобус — не школа. В таком серьезном деле необходимо учитывать все факторы, в том числе и такой: пока жива школа — живет и село.

Таким образом, в принципе я не против экспериментов в этом направлении, но я не хотел бы, чтобы эта форма, как, например, с ЕГЭ, идеализировалась и абсолютизировалась.

В этом году на студенческую скамью пришли юноши и девушки 1988 г. рождения. Значит, их мировосприятие складывалось уже в постсоветское время, а точнее — в конце 1990-х — начале 2000-х гг. Как они должны воспринимать это время? Как они воспитаны? В этом вопросе нет мелочей. Хочу привести пример.

В газете “Московские новости” были опубликованы вопросы первой части ЕГЭ по истории, которые сдавали выпускники 2006 г. Там относительно 1990-х гг. сформулирован один-единственный вопрос. Цитирую: “В ходе становления в России в первой половине девяностых годов рыночных отношений крупные российские предприниматели значительную часть своих доходов: 1) вывозили за границу; 2) инвестировали в отечественное производство; 3) закладывали в развитие культуры; 4) направляли на оказание помощи малоимущим”.

Хотя трудно отрицать тот факт, что в истории России того периода было слишком много криминала, в том числе и финансового, но люди трудились, не дали развалить государство; молодые люди получали образование, многое было сделано по восстановлению вузовской автономии.

В недавно вышедшей под редакцией Полномочного представителя Президента РФ в Центральном округе Г.С. Полтавченко книге “Воля и люди. Мысли и факты о социальном в России” говорится следующее: «Мы настолько готовы к восприятию негативной информации, к самобичеванию, настолько разуверились во всем, что не обращаем внимание на такие “мелочи”, как беззастенчивое использование и тиражирование мифов общественного сознания, передергивание фактов, манипулирование теориями и результатами исследований. Чего стоят только эти постоянные заповедки — “ученые установили” или “по сравнению с развитыми странами”, — дающие право молоть любую чушь. В огромной степени такому верхоглядству и оболваниванию аудитории способствует массмедийный формат селекции и подачи информации».

По моему мнению, в историческом образовании как важнейшей политической составляющей всего гуманитарного образования есть очень серьезные упущения и недочеты. В России история традиционно изучается как история поведения власти. Посмотрите на труды С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, М.К. Любавского, не говоря уже об историках советского времени.

Конечно, нужно приветствовать тот факт, что наконец-то стали появляться варианты истории России, альтернативные ее западной версии, которая торжествовала у нас последние 15–20 лет. Лично меня эта западная версия не устраивала прежде всего по той причине, что уж слишком мрачным выглядело не столько прошлое России, сколько ее будущее. Один пример. В 2003 г. у нас увидел свет двухтомник профессора Университетского колледжа в Лондоне Джеффри Хоскинга, в котором говорится следующее (цитирую): “Россия не исчезнет, не сойдет с мировой арены — она продолжит играть главную роль в формировании мира XXI в. и, бесспорно, роль отрицательную”. И совершенно понятно, что на протяжении почти тысячи страниц этой книги автор доказывает читателю историческую обусловленность своего столь категоричного умозаключения. Подчеркну — никто из наших историков и специалистов не приложил труда написать к этой книге хотя бы предисловие. А нужно было бы. А ведь таких, с позволения сказать, книг, кем-то оплаченных, издано в России немало.

В изучении и преподавании истории продолжает доминировать публицистический подход, ставка на сенсацию и, не побоюсь этого сказать, — на худшие страницы отечественной истории. Публицистическому подходу свойственна одна методологическая установка — стремление найти все корни наших нынешних проблем в далеком, но главным образом — в недавнем прошлом.

Вот и уходят из исторического сознания новых поколений наших граждан Победа в Великой Отечественной войне, которую наши учебники все чаще подменяют победой во Второй мировой войне. Забываются и страницы героического покорения космоса нашей страной и многое-многое другое.

Вместе с тем гуманитарный сектор в отечественной системе образования имеет большой потенциал. Нужно только рациональнее им распоряжаться.

Сейчас в стране более 70 классических университетов. За последние 15–20 лет в них произошли весьма заметные изменения. В первую очередь они коснулись содержательной стороны: радикально расширен перечень образовательных программ, по которым осуществляется подготовка студентов, с сопутствующими этому структурными преобразованиями. Например, в советское

время в классических университетах имелось 6–7 по названиям гуманитарных факультетов, теперь таковых около 90: от традиционных, типа экономического или филологического, до таких почти что экзотических, как факультет трансфертных специальностей или факультет теологии и мировых культур.

То же самое наблюдается и в естественно-математическом секторе классических университетов, правда, в меньшем масштабе.

О чем это говорит? Думаю, что в первую очередь о вполне оправданном расширении поля действий классических университетов, обусловленном продолжающимся процессом дифференциации наук и необходимостью сохранять при этом фундаментальную составляющую в подготовке по новым и новейшим гуманитарным специальностям.

Об отношении классических университетов к гуманитарному образованию говорит и тот факт, что из 70 ректоров — 33 гуманитария, в том числе 11 докторов экономических наук, 4 доктора филологических и 4 доктора социологических наук, а также доктора юридических, педагогических, исторических наук. Это крупные специалисты, хорошо известные в высшей школе.

Огромный потенциал гуманитарного сектора высшей школы нужно ценить и хранить. В связи с этим позволю себе высказать опасения относительно абсолютизации двухуровневой системы — бакалавр/магистр и исключения подготовки специалистов. Эта тема напрямую связана с востребованностью наших выпускников на рынке труда и очень волнует образовательное сообщество. Месяц назад в Нижнем Новгороде прошло выездное заседание Совета Российского союза ректоров, в котором приняли участие руководители Торгово-промышленной палаты и Союза промышленников и предпринимателей России, других крупных объединений бизнеса. В работе Совета принял участие министр образования и науки Андрей Александрович Фурсенко.

И ректоры, и работодатели поддержали единодушное мнение всех учебно-методических объединений университетов о том, что в перечне видов образовательных программ должны присутствовать все возможности: “Бакалавр”, “Магистр”, “Дипломированный специалист”, в том числе моноподготовка.

Необходимо обеспечить бакалавру возможность получать профильную подготовку, позволяющую продолжать образование по программе второго уровня — “Специалисты” и “Магистры” или найти место на рынке труда.

Отдельные направления могут иметь весь спектр образовательных программ — “Бакалавр”, “Магистр”, “Дипломированный специалист” на базе бакалавриата. Другие направления могут не

предусматривать направления “Бакалавр”, “Магистр”, а включать только “Специалиста”, т.е. монопрограмму. Третьи могут включать подготовку бакалавров, магистров, дипломированных специалистов по некоторым специальностям на базе бакалавриата, а по другим — по монопрограммам.

И общий вывод таков: надо сохранить вариативность программ подготовки и, конечно, дать возможность вузам, с учетом мнения работодателей, предлагать те или иные траектории образования в своих университетах.

Эта проблема волнует не только нас. Например, профессор социологии Фрайбургского университета Эсбах в статье “Бульдозером по образованию” проанализировал последствия, к которым приведет насаждение системы “бакалавр/магистр” и других требований так называемого Болонского процесса. Он делает вывод, что университеты не смогут сохранить небольшие профессиональные направления подготовки специалистов, они вынуждены будут их укрупнять, чтобы выдержать систему зачетных единиц, соотношение студентов и преподавателей и многие другие правила. В европейских университетах даже ходят анекдоты: чтобы сохранить в университете археологию и, скажем, музыковедение, профессора двух кафедр объединяются и называют свое направление “раскопки древних звуков” — тогда и археологи, и музыканты сохраняют себя в университете. Свой добросовестный анализ профессор Эсбах заканчивает эмоциональным восклицанием: “О прекрасный город, где две башни всю жизнь спорили, какая из них выше другой. И в этом есть культура. И как ты смог стать символом бульдозера, который разровняет многообразие предметов и способов преподавания!”

Я думаю, что в любом деле, и особенно в реформировании образования, прежде чем принимать решения, надо просчитать все “за” и “против”. Безусловно, необходимо широкое международное сотрудничество, надо поддерживать интеграцию. Но мы должны сохранить все то многообразие предметов, которые мы преподавали, все то лучшее, что было в нашем образовании, и, если угодно, нашу культуру в целом, нашу самобытность, наш менталитет. По-другому наша страна как великая держава развиваться не сможет.

Сильной составляющей частью гуманитарного сектора страны является и гуманитарный сектор Московского университета.

Московский университет на протяжении всей своей двухсотпятидесятилетней истории уделял первостепенное значение развитию высшего и школьного гуманитарного образования в стране, стимулированию гуманитарной науки, подготовке

профессиональных кадров гуманитариев-ученых и гуманитариев-преподавателей.

О том, что особое внимание к гуманитарному образованию и гуманитарной науке — действительно устойчивая традиция Московского университета, убедительно свидетельствует следующий факт: первые 100 лет своего существования университет был по преимуществу гуманитарным. В те годы математические и естественные науки были сосредоточены практически в одной Петербургской академии наук. И только с середины XIX в. естественно-математическое образование в нашем университете стало приобретать черты, формы организации и содержание, соответствующие высшему университетскому образованию в прямом смысле этого слова.

Но за свои первые 100 лет Московский университет успел заложить в систему высшего гуманитарного образования главный краеугольный камень — фундаментальность гуманитарного образования в виде научного знания, начиная с римского права и кончая историей изящных искусств. В промежутке между ними разместился обширный спектр филологических, исторических и политических предметов и научных областей.

И в последующие полтора столетия Московский университет не сворачивал с этого магистрального в развитии гуманитарного образования пути. А если судить по дню текущему, то сложившуюся ситуацию можно описать известной библейской метафорой — “все возвращается на круги своя” — университет становится все более гуманитарным. Сейчас в Московском университете 12 естественно-научных факультетов, 13 — гуманитарных и 7 недавно созданных гуманитарных, так называемых высших школ с правами факультетов.

В других цифрах — это 17 тыс. студентов, 2 тыс. аспирантов — нынешний текущий контингент гуманитарного сектора университета. На гуманитарный сектор университета приходится за последние годы примерно 60% от общего объема публикаций университета — учебников, монографий, журнальных статей и тезисов.

Ежегодно Московский университет выпускает около 6 тыс. высококвалифицированных специалистов, в том числе 3,5 тыс. гуманитариев.

За постсоветское время Московский университет дал России около 60 тысяч высококвалифицированных специалистов. Более половины из них — гуманитарии. К своему 250-летию юбилею Московский университет издал серию “Классический университетский учебник”, состоящую из 250 учебников по всем основным разделам науки. Это — классика. Очень важно, по каким учебникам обучаются наши студенты. Поэтому написание учеб-

ников, присвоение им грифа — стратегический вопрос в образовании. И то и другое должны делать только профессионалы — ученые высокого уровня. Здесь не должно быть необъективных подходов.

Обсуждая положение с гуманитарным образованием, мы теперь ни на минуту не должны забывать о проблеме его рынка. Вопрос о гуманитарных профессиях и рыночном на них спросе крайне сложен.

Сегодня ни один разговор о высшей школе не обходится без сетований по поводу того, что специалистов-гуманитариев много, а хороших мало. Другой постоянной темой является тема востребованности одних специалистов-гуманитариев и невостребованности других. По-своему права каждая из сторон, но, как справедливо говорится, истина где-то посередине.

Пытаясь внести в эти вопросы некоторую ясность, хочу сначала согласиться с теми, кто спрашивает, как можно оценить качество подготовки специалиста-гуманитария, каковы здесь объективные критерии и т.д. Понятно, сам по себе факт — нашел или не нашел тот или другой выпускник-гуманитарий работу по специальности — вряд ли исчерпывает вопрос о качестве. В России пока мал спрос на специалистов высокого уровня, число новых рабочих мест растет медленно, малый и средний бизнес, который мог бы поглотить немалое число специалистов, слаб, примитивен в своей большей части и еще долго не потребует высококвалифицированной рабочей силы.

Единственно устойчивый спрос на специалистов-гуманитариев существует в бюрократических структурах, пиар-структурах, которые имеют тенденцию к постоянному увеличению своей численности. Но ведь и там свободны только самые низовые звенья, также не требующие очень высокой квалификации.

Пока же главным критерием оценки качества специалиста-гуманитария является престижность университета, который он окончил.

Так что, действительно, положение на рынке гуманитарных специалистов не радует.

Не могу не сказать и о такой наболевшей проблеме. В обществе сегодня довольно туманное представление о мире гуманитарных профессий. Выше я уже говорил о множественности различных гуманитарных факультетов только в классических университетах. Картина будет еще разнообразнее и множественнее, если мы посмотрим на непрофильные вузы и особенно на негосударственный сектор гуманитарного высшего образования. Там уж можно найти совершенно причудливые сочетания несочетаемого.

Нам нужно эту проблему разрешить, создав своего рода словарь профессий. Кстати, такой опыт уже есть. Московский университет вместе с Российской академией государственной службы при Президенте Российской Федерации и Российской Государственной библиотекой приступили к изданию популярной библиографической энциклопедии “Мир профессий”, первый том которой уже вышел в свет.

В качестве примера назову размещенные в этой энциклопедии описания таких новых профессий, как “эколог-экономист”, “эколог-журналист”, “эколог-юрист”. Рынок труда должен знать и понимать, что это такое. В противном случае обладателю этих профессий придется трудно в поисках работы.

А на самом деле одного только простого описания чисто производственной стороны специальности тоже недостаточно. Нужно говорить и о личностных качествах, которые сопровождают ту или иную профессию. Это понимали в России давным-давно.

Наш известный историк и общественный деятель XVIII в. Василий Никитич Татищев в своем “Лексиконе” так писал о требованиях, которым должен удовлетворять государственный человек, в частности обер-прокурор: “Сей чин требует человека знатного и смелого, чтоб у государя свободный проход и голос имел, к тому же человеку благоразудному, яко в законах, тако и в состоянии всего государства сведомому, ревнительну и правдиву, особливо к людям милостиву и за бедных обиженных заступнику быть должно”.

Наша с вами задача — восстановить прервавшуюся духовную связь поколений российской интеллигенции. Именно на нас лежит задача формирования человека, которому дорога российская культура, дорога Россия. “Человек может прожить всю жизнь в пределах своего государства и не обрести своей родины, так что душа его будет до конца патристически пустынна и мертва. Обретение родины есть акт духовного самоопределения человека, обуславливающий духовную плодотворность его жизни”. Эти слова великого русского философа Ивана Александровича Ильина, чей богатейший архив по его завещанию недавно был передан в библиотеку МГУ, не могут не найти отклика в сердце каждого из нас.

И.А. Володарская, С.Д. Смирнов

ФУНКЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Преподаватели вместе с учащимися являются основными субъектами образовательного процесса, и функции преподавателя прямо вытекают из функций образования вообще и высшего образования в частности как важнейшего социального института.

В документах ЮНЕСКО под образованием понимается “процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста”. В Большом энциклопедическом словаре образование определяется как “процесс развития и саморазвития личности, связанный с освоением социально значимого опыта человечества, воплощенного в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие по сохранению и развитию материальной и духовной культуры”.

Смещение акцентов в понимании сущности и основных функций образования с “подготовки специалистов высокой квалификации для удовлетворения потребностей народного хозяйства” на первоочередное удовлетворение духовных запросов личности нашло свое отражение в Законе РФ “Об образовании”. Образование в нем определяется как “целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней”. Это не означает игнорирования экономических (народно-хозяйственных) аспектов деятельности образовательных учреждений, но утверждает их вторичность, подчиненность задачам развития личности и общества.

Володарская Инна Андреевна — кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат Ломоносовской премии, заслуженный преподаватель МГУ им. М.В. Ломоносова, преподаватель факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова; *Смирнов Сергей Дмитриевич* — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания педагогики и психологии высшей школы факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, автор многочисленных работ по психологии и педагогике высшей школы, преподаватель факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

В связи с этим содержание образования как один из факторов экономического и социального прогресса общества должно быть ориентировано на:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие гражданского общества;
- укрепление и совершенствование правового государства;
- формирование у учащегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира;
- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, религиозными и социальными группами; учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений.

В самом общем виде можно выделить следующие две функции образования любого уровня:

1. Духовное воспроизводство людей, норм и образцов культуры, введение учащихся в исторический процесс, где культура становится важнейшим условием становления, существования и развития человека.

2. Оказание образовательных “услуг” — удовлетворение духовных запросов человека, создание условий для его саморазвития и самореализации.

В дополнение к этим всеобщим функциям образования институт высшего образования выполняет и ряд других функций:

1) получение нового знания в форме проведения научных исследований с участием самих студентов;

2) создание новых областей деятельности, которые понадобятся в близком или обозримом будущем.

Для того чтобы перейти от функций образования как социального института к гораздо более конкретным формулировкам функций и компетенций преподавателя в учебно-воспитательном процессе высшей школы, необходимо рассмотреть структуру этого

процесса и факторы, регулирующие его протекание. Сам учебно-воспитательный процесс как некая целостность состоит из суммы воздействий на учащегося, оказываемых в учебном заведении со стороны всех участников этого процесса (преподавателей, административного персонала, технических работников, других учащихся), а также со стороны неперсонифицированных средовых факторов (уровня организации аудиторных и самостоятельных занятий, доминирующих форм педагогического контроля, социально-психологического климата, материальной базы, эстетики здания и внутренних помещений, традиций вуза, характера студенческого самоуправления и мн. др.). Возможность реализации преподавателем своих основных профессиональных функций также зависит от перечисленных средовых факторов, но прежде всего определяется его собственными качествами (уровень знаний, педагогического мастерства, уровень общей культуры, личностные качества, активная жизненная позиция и др.). Качества преподавателя первичны еще и в том смысле, что сами преподаватели могут повлиять на характеристики среды, направленно изменять их.

Выделив преподавателя в качестве главного источника наиболее значимых воздействий на учащихся с точки зрения достижения целей учебно-воспитательного процесса, определим основные формы этих воздействий или пути реализации преподавателем своих профессиональных функций. Во-первых, это собственно **профессиональная педагогическая деятельность** преподавателя, имеющая ярко выраженный целенаправленный характер; при этом рефлексированы и прямо формулируются не только цели, но и средства, методы обучения и воспитания, а также формы контроля за достижением поставленных целей. Во-вторых, это **влияния, исходящие от личности преподавателя**, образа его жизни, принятой им системы ценностей и мировоззрения в целом, которые часто гораздо более непосредственно (прямо) влияют на учащегося, чем система целенаправленных воздействий в форме специальной учебно-воспитательной деятельности.

Разные каналы воздействия на учащихся (деятельностный и личностный) выполняют разные функции и предъявляют разные требования к качествам преподавателя, т.е. требуют разных компетенций. Условно назовем их компетенциями субъекта деятельности и субъекта общения (канал более непосредственного личностного влияния). А.К. Маркова (1993) объединяет педагогическую деятельность и педагогическое общение в понятие “педагогический труд” и схематически изображает соотношение этих компетенций следующим образом:

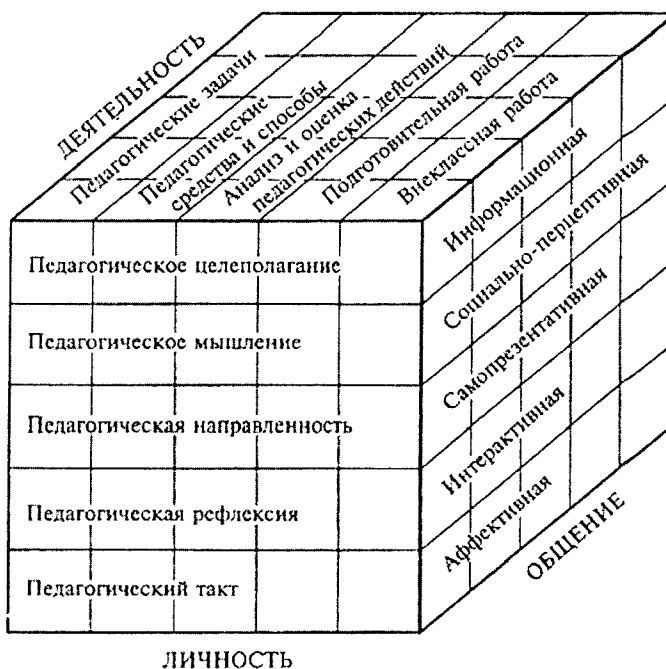
Преподаватель как субъект педагогического труда

↓
Личность преподавателя

↙ ↘
Преподаватель как субъект педагогической деятельности

↙ ↘
Преподаватель как субъект педагогического общения

Более развернутую схему труда преподавателя (см. рисунок) предлагает Л.М. Митина (2004).



Трехмерная модель труда преподавателя и его профессионально важных качеств

Функции преподавателя как субъекта педагогической (учебно-воспитательной) деятельности

Анализ структуры педагогической деятельности позволяет вычленить функции преподавателя, предъявляемые при реализации каждого ее компонента.

Н.В. Кузьмина (1990) выделяет 5 основных функциональных компонентов в структуре деятельности преподавателя: **гностический**,

проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. В качестве исходного и системообразующего фактора выступает *гностический компонент*, поскольку он связан с получением информации обо всех аспектах функционирования педагогической системы. На основе получаемой информации происходит формулирование и переформулирование педагогических целей и задач, обновление старых и создание новых планов и программ обучения и воспитания, что в совокупности составляет *проектировочный компонент* педагогической деятельности. Моделирование и построение плана учебного занятия и подготовки к нему названо Н.Ф. Кузьминой *конструктивным компонентом*. *Организаторский компонент* отражает исполнительскую деятельность педагога по воплощению намеченного плана или программы. Наконец, *коммуникативный компонент* обеспечивает необходимые отношения и связи между различными участниками учебно-воспитательного процесса. По мнению В.А. Якунина (2000), в указанную схему не вошли стадия прогнозирования возможных изменений в психике учащегося как результат реализации запланированных педагогических воздействий, стадия принятия педагогических решений (*прогностический компонент*), а также контроль и оценка результатов обучения на основе обратных связей и последующая (если оказывается необходимым) стадия психолого-педагогической коррекции (*контрольно-корректировочный компонент*).

Ряд авторов делит педагогические функции на две группы: **целеполагающую и организационно-структурную.** В целеполагающую группу входят функции (Айсмонтас, 2005; Зимняя, 2005):

- *ориентационная;*
- *развивающая;*
- *мобилизующая;*
- *информационная.*

Организационно-структурная группа включает следующие функции:

- *конструктивную* (отбор и построение содержания учебной информации; построение деятельности учащихся, в которой эта информация должна быть усвоена; построение проекта собственной будущей деятельности, какой она должна быть в процессе взаимодействия с учащимися);
- *организаторскую* (организация информации в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; организация различных видов деятельности учащихся; организация собственной деятельности в процессе взаимодействия с учащимися);
- *коммуникативную* (установление адекватных отношений с учащимися, другими преподавателями и администрацией);

- *гностическую* (исследовательская) (изучение содержания и способов воздействия на других людей; оценка возрастных и индивидуальных особенностей других людей; оценка особенностей протекания и результатов своей собственной деятельности, ее достоинств и недостатков).

Организационно-структурные функции предполагают высокий уровень развития **академических, перцептивных, речевых, вербальных и невербальных экспрессивных, а также коммуникативных способностей.**

К педагогическим функциям Е.А. Климов относит:

- *психодиагностическую* (психологическое изучение учащихся),
- *побудительную или мобилизационную*,
- *воспитывающую, развивающую*,
- *информационную*,
- *исследовательскую*,
- *организаторскую*,
- *контрольную*.

Н.В. Бордовская и А.А. Реан (2000) добавляют к этому списку *инсентивную* функцию, призванную вызывать интерес у учащихся к усвоению информации через постановку вопросов, оценку ответов, и *корректирующую*. А.К. Маркова указывает дополнительно на такие функции, как *консультационная, управленческая, рефлексивная* (анализ опыта) и *самообразовательная* (Акмеология, 2002).

В дополнение ко всем перечисленным выше функциям можно указать на такие, как:

- передача личностного знания,
- формирование профессионального мышления у студентов,
- оценка уровня познавательного, личностного и профессионального развития студентов с целью отбора наиболее талантливых и перспективных для дальнейшего образования.

Функции преподавателя во многом определяются структурой педагогической деятельности, осуществление которой и обеспечивается реализацией этих функций. Так, согласно Л.М. Митиной, педагогическая деятельность включает следующие компоненты.

1. *Педагогические цели и задачи* (задача — это цель с описанием конкретных условий, в которых она должна быть достигнута). В каждый момент времени преподаватель должен иметь в виду и реализовывать огромный диапазон стратегических и тактических целей.

2. *Педагогические средства и способы решения стоящих перед преподавателем задач*, выбирая которые преподаватель должен ориентироваться:

- а) на учащегося как центральную фигуру педагогического процесса. При этом задачи, которые ставит педагог, должны

быть внутренне приняты учащимся, а сам он должен занять позицию активного субъекта своей собственной деятельности, способного к самоуправлению и самореализации процессов решения поставленных им задач;

- б) на самореализацию и самоактуализацию, проявление своих способностей в педагогической работе. Это возможно при эмоциональной открытости и личностной раскрепощенности преподавателя, его настрое на оптимальную работу с конкретным составом учащихся с целью достижения максимальной убедительности и выразительности, доверительности и искренности в выражении чувств и отношений;
- в) на отбор и такое содержательное построение материала, которое обеспечивает глубокое усвоение учащимися системы знаний и понимание его связи с другими областями знания и с самой жизнью. Только в этом случае учащийся получит толчок к дальнейшему самообучению, саморазвитию, самовоспитанию;
- г) на выбор и применение организационных форм взаимодействия с учащимися и учащихся друг с другом, создание атмосферы живого общения, положительного эмоционально-психологического климата.

3. *Анализ и оценка педагогических действий с точки зрения достижения запланированных педагогических целей.* Это предполагает осознание и возможность коррекции педагогом своих действий. Данное звено педагогической деятельности одно из самых трудных — диагностика и оценка преподавателями уровня развития их собственной деятельности и педагогического общения.

Неумение анализировать свою педагогическую деятельность приводит к тому, что оценку своей работы преподаватель осуществляет нерегулярно, ситуативно и часто выяснить причины субъективной неудовлетворенности результатами этой работы педагогу не представляется возможным. Поэтому преподавателя необходимо специально обучать приемам анализа и самоанализа. *Педагогический анализ — это способ раскрытия сущности конкретных педагогических явлений с целью получения информации, необходимой для оптимизации учебно-воспитательного процесса.* Для этого преподаватель должен уметь рефлексировать взаимосвязи компонентов педагогической деятельности, перечисленных выше. Овладение обобщенными принципами такого анализа позволяет преподавателю увидеть педагогическую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания, условия ее эффективности (Митина, 2004).

Более детализированное описание этапов и структурных компонентов педагогической деятельности дает Л.Д. Столяренко (2000).

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и психологические качества
1	2	3
Подготовительный этап	1. Формулирование педагогических целей. 2. Диагностика особенностей и уровня обученности учащихся	1. Высокий уровень научных и профессиональных знаний
I. Конструктивная деятельность	1. Выбор содержания учебного материала для занятий 2. Выбор методов обучения 3. Построение своих действий и действий учеников	2. Психолого-педагогические и методические знания 3. Практическое владение методами учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процесса	1. Установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях 2. Стимулирование деятельности учащихся	4. Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом 5. Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения 6. Способность быстро, логично, последовательно, эмоционально объяснять материал
II. Организаторская деятельность	3. Организация своей деятельности по изложению учебного материала 4. Организация своего поведения в реальных условиях 5. Организация деятельности учеников 6. Организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	7. Культура речи, эрудиция 8. Экспрессивные способности 9. Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление 10. Выдержка, умение управлять собой и своим настроением 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами; 12. Организаторские способности 13. Умение получать информацию о степени усвоения материала

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и психологические качества
1	2	3
III. Коммуникативная деятельность	1. Установление правильных отношений с учащимися 2. Осуществление воспитательной работы	14. Выраженная потребность в общении 15. Педагогический такт 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия 17. Демократический стиль общения и руководства
Этап анализа результатов	1. Анализ результатов обучения и воспитания. 2. Выявление отклонений результатов от поставленных целей	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности и своей деятельности 19. Самообразование, изучение новых методов обучения и воспитания
IV. Гностическая деятельность	3. Анализ причин этих отклонений 4. Проектирование мер по устранению этих причин 5. Творческий поиск новых методов обучения и воспитания	20. Творческий подход к педагогической деятельности

Реализацию компонентов педагогической деятельности обеспечивают педагогические умения, наиболее развернутую классификацию которых предложила А.К. Маркова (1993; 1996), выделившая 9 групп таких умений.

Первая группа — умения, позволяющие увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее как педагогическую задачу, ориентируясь при этом на ученика как на активного, развивающегося участника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели. Сюда же относятся умения изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию, конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальные педагогические решения в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации, с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций. Предвидеть близкие и отдаленные результаты конкретных решений педагогических задач.

Вторая группа педагогических умений включает три подгруппы.

— Умения, с помощью которых решается проблема “чему учить?”, а именно — умения работать с содержанием учеб-

ного материала; выделять ключевые идеи учебного предмета; обновлять учебный предмет; формировать у учащихся общеучебные и специальные (предметные) умения и навыки; устанавливать межпредметные связи и др.

- Умения, с помощью которых решается проблема “кого учить?”, — умения оценивать уровень развития отдельных психических функций учащихся (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и их личностных особенностей, а также выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития субъектов учения; умения предвидеть и учитывать типичные затруднения учащихся; учитывать их мотивацию при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; строить индивидуальные программы для отстающих и “продвинутых” учащихся и др.
- Умения, с помощью которых решается проблема “как учить?”. Это умения осваивать и использовать новые технологии обучения, отбирать и комбинировать приемы и организационные формы обучения и воспитания, учитывая при этом затраты сил и времени учащихся и самого преподавателя; организовывать самостоятельную учебную деятельность учащихся; находить разные способы решения одной педагогической задачи и др.

Третья группа педагогических умений включает умения использовать в процессе преподавания современные психолого-педагогические знания и передовой педагогический опыт, прежде всего применительно к оценке эффективности и результатов своего собственного педагогического труда; умения соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей собственной педагогической работе, видеть слабые и сильные стороны ее; строить планы совершенствования своего педагогического мастерства.

Четвертая группа умений — приемы постановки и решения широкого спектра коммуникативных задач с целью создания условий психологической безопасности (защищенности) партнера по общению и более полной реализации его внутренних резервов.

Пятая группа умений — приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. Это умения понять позицию другого, проявить интерес к его личности; интерпретировать и “читать” его внутреннее состояние по нюансам поведения; владеть средствами невербального общения; встать на точку зрения учащегося (децентрация своей позиции); создавать обстановку доверительности, терпимости и принятия другого человека. Владение приемами риторики, преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими; использование преимущественно демократического

стиля общения. Умение конструктивно решать конфликтные ситуации; готовность при необходимости поблагодарить ученика или извиниться перед ним; поддерживать ровные отношения со всеми учащимися (не допускать негативных установок); с юмором относиться к отдельным аспектам педагогических ситуаций; “не замечать” некоторых негативных моментов в поведении учащихся; уметь слушать учащихся, по возможности не прерывая их; использовать преимущественно косвенные, а не прямые воздействия для достижения желаемого поведения; живо реагировать на обратную связь, уметь действовать в обстановке публичного выступления, порой близкой к театральной.

Шестая группа умений — умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, противостоящего трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности. Умения реализовать и развивать свои педагогические способности, управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер и др.

Седьмая группа — умения осознавать перспективу своего профессионального развития, оценивать свой индивидуальный стиль и при необходимости работать над его оптимизацией; быть открытым поиску нового, развивать свое собственное творчество и новаторство.

Восьмая группа объединяет умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце обучения (проводить входной и выходной контроль); определять уровень сформированности деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки учебной деятельности в начале и в конце курса обучения; умения выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, объем дозированной помощи, необходимой каждому учащемуся для освоения материала); определять причины отставания и осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию; поэтапно отрабатывать все компоненты обученности и обучаемости; стимулировать готовность к самообучению и непрерывному самообразованию.

Девятая группа умений — умение оценивать воспитанность и воспитуемость учащихся, видеть их личность во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает.

Первые три группы умений А.К. Маркова определяет как прежде всего **психолого-педагогические** (вкрапленные в них предметно-методические умения выступают скорее в роли производных). Центральным здесь выступает умение преподавателя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индиви-

дуально-психологические особенности учащихся и развивая их в процессе решения учебных задач. В четвертой и пятой группе центральными являются **коммуникативные** умения. Шестая и седьмая группы — это *умения, необходимые для самореализации, самовыражения и развития личности самого педагога*. Восьмая и девятая группы включают умения *оценивать, прогнозировать и стимулировать личностное развитие самих учащихся*, а также диагностировать уровень их обученности.

Функции преподавателя как субъекта педагогического общения

Личность каждого человека может быть оценена по многим параметрам с точки зрения ее актуального или потенциального соответствия требованиям педагогической профессии или близости профессиональному идеалу педагога. И.А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: **пригодность** (предрасположенность), **готовность** и **включаемость**. **Пригодность** определяется анатомо-физиологическими, психофизиологическими и психологическими особенностями человека в смысле отсутствия противопоказаний к деятельности типа “Человек—Человек” (например, тугоухость, косноязычие и др.). Она (пригодность) предполагает нормальное интеллектуальное развитие, эмпатийность, стеничность эмоций, нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности. Второй план — личностная **готовность** к педагогической деятельности предполагает отрешенную направленность человека на профессию типа “Человек—Человек”, его мировоззренческую зрелость, широкую системную профессионально-предметную компетентность, коммуникативную и дидактическую потребность и потребность в аффилиации. **Включаемость** во взаимодействие с другими людьми предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, реагировать на нее, получать удовольствие от общения (Зимняя, 2005). У реально работающих педагогов встречается разное сочетание этих субъективных свойств-предпосылок успешной профессиональной работы и разная их выраженность. В случае низкого уровня развития всех трех планов соответствия человека профессии педагога можно говорить о его профессиональной непригодности.

Важный показатель профессиональной пригодности и уровня профессионализма преподавателя — его сопротивляемость эмоциональному сгоранию (выгоранию) или психофизиологическому истощению, которое проявляется в следующих симптомах:

истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки на партнеров по общению; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка, усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия); чувство вины (Аминов, 1998).

Центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие занимает **педагогическая направленность** — система ценностных ориентаций, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, стремящегося утвердить ее в педагогической деятельности и общении (Митина, 2004).

Оптимальная иерархическая структура педагогической направленности включает в себя:

- 1) направленность на учащегося (и других людей), проявляющаяся в заботе, интересе, любви, содействии развитию его личности и максимальной актуализации его индивидуальности;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии преподавателя, на содержание учебного предмета.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание преподавателем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности и общении.

Для действенной реализации педагогической направленности личности необходимы также достаточно высокая самооценка и позитивная Я-концепция. В самооценке выделяют два аспекта: самооценка результатов своей работы и самооценка своего потенциала. Я-концепция — относительно устойчивая и более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. Позитивная самооценка предполагает преимущественное принятие, а не отвержение себя, в целом позитивное отношение к себе (Айсмонтас, 2005).

Важнейшей подструктурой личности педагога выступают педагогические способности.

Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др. выделяют две группы педагогических способностей: **проектировочно-гностические** (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и **рефлексивно-перцептивные** (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность).

И.А. Зимняя (2005), Л.А. Григорович (2003) и др. приводят следующую классификацию педагогических способностей.

1. *Дидактические способности* — способности адаптировать учебный материал и доходчиво преподносить его, вызывать интерес к предмету и познавательную активность, организовывать самостоятельную работу учащихся и формировать у них потребность в самостоятельном получении знаний.

2. *Академические способности* — способности к преподаваемой области наук, знание ее не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, потребность и способность к проведению собственной исследовательской работы.

3. *Перцептивные способности* — психологическая наблюдательность, умение оценивать психологические состояния учеников и малейшие изменения этих состояний.

4. *Способность к распределению внимания* (между содержанием и формой изложения материала, между всеми учащимися, между собственным внешним поведением и внутренним состоянием, саморегуляцией).

5. *Речевые способности* — способности ясно и четко излагать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики, пантомимы во время изложения учебного материала и в процессе обратной связи.

6. *Коммуникативные способности* — способности к общению, умение найти подход к учащимся с учетом их возрастных и индивидуальных способностей, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

7. *Организаторские способности* — способности организовывать ученический коллектив и свою собственную работу.

8. *Авторитарные способности* — способности оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся и умение на этой основе завоевывать у них авторитет (решительность, выдержка, настойчивость, требовательность, чувство уверенности в своей правоте и умение передавать эту убежденность своим ученикам).

9. *Прогностические способности (педагогическое воображение)* — способности предвидеть последствия своих действий, умение проектировать и прогнозировать развитие качеств учащихся в процессе взаимодействия с ними.

В акмеологии в качестве интегральной психологической характеристики личности педагога рассматривается его профессионализм, включающий владение разными видами профессиональной деятельности в сочетании с личностными профессионально важными качествами, обеспечивающими эффективное решение профессиональных задач обучения и воспитания, а также задач профессионального самосовершенствования (Акмеология, 2002).

Выделяются следующие критерии профессионализма педагога:

- *объективные критерии* — эффективность основных и вспомогательных видов педагогической деятельности;
- *субъективные критерии* — устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога; позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;
- *процессуальные критерии* — использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;
- *результативные критерии* — достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (Акмеология, 2002).

Выделяются также уровни профессионализма педагога, представляющие собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптации к ней, первичное усвоение педагогом норм, менталитета, приемов и технологий;
- уровень педагогического мастерства, хорошее выполнение образцов передового педагогического опыта, владение приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний, осуществления личностно-ориентированного обучения, и др.;
- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознания возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие себя средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;
- уровень педагогического творчества как обогащения педагогом накопленного в профессии опыта за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, касающихся как решения отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создания новых педагогических систем обучения и воспитания.

Переходя к анализу профессиональной компетентности преподавателя, следует отметить, что разные авторы выделяют разнообразные виды компетентности и их компоненты.

А.К. Маркова понимает профессиональную компетентность педагога как его способность решать определенные классы педагогических задач, где он выступает:

- в качестве субъекта разных видов педагогической деятельности (**педагогическая компетентность**). Компоненты или разновидности этого вида компетентности — предметная, методическая, диагностическая, инновационная и исследовательская компетентности;
- в качестве субъекта педагогического общения (**коммуникативная компетентность**). Компоненты или разновидности этого вида компетентности — собственно коммуникативная компетентность, перцептивная и управленческая компетентность;
- в качестве зрелой личности — субъекта саморазвития, самосовершенствования и самоактуализации (**личностно-индивидуальная компетентность**).

Широко используется также термин “психологическая компетентность”, которая понимается как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, а также умения и желание профессионально их использовать в педагогической деятельности (Митина, 2004; и др.).

Аутопсихологическая компетентность — совокупность умений и знаний о себе и своих индивидуальных особенностях, а также готовность к их использованию для повышения стрессоустойчивости, самоконтроля, саморегуляции, выработки адекватной самооценки и др. (Личность и профессия..., 2005).

Конфликтная компетентность — уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации (Хасан, 1996: 65).

Конфликтологическая компетентность (компонент коммуникативной компетентности) — информационно-регуляторная подсистема профессиональной компетенции, обеспечивающая умения конструктивно работать в конфликтной ситуации, а не избегать или подавлять конфликты (Зазыкин, 1999).

Таким образом, **компетентности преподавателя** — это хорошо структурированная система знаний, умений, навыков, способностей, установок, личностных свойств, личностных позиций и действенных мотивов, совокупность которых обеспечивает не только успешное и эффективное решение им своих профессиональных (учебно-воспитательных) задач, но и личностный рост самого

преподавателя, а также удовлетворенность и чувство самореализации (самоактуализации). Вместе с тем высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей обеспечивает успешную реализацию всей системой образования, включая высшее образование, функций духовного воспроизводства людей, создания условий для их личностного роста, развития культуры и экономики.

Литература

- Айсмонтас Б.Б.* Педагогическая психология. М., 2005.
- Акмеология* / Под ред. А.А. Деркача. М., 2002.
- Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. М., 1998.
- Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб., 2000.
- Григорович Л.А.* Педагогическая психология. М., 2003.
- Жуков Ю.М.* Коммуникативный тренинг. М., 2004.
- Зазыкин В.Г.* Российское государство и государственная служба на современном этапе. М., 1999.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 2005.
- Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие. М., 2004.
- Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1980.
- Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение* / Под ред. Л.М. Митиной. М., 2005.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
- Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М., 2004.
- Педагогика и психология высшей школы* / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д., 2002.
- Равен Дж.* Компетентности в современном мире. М., 2002.
- Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2005.
- Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000.
- Хасан Б.И.* Психология конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
- Якунин В.А.* Педагогическая психология. СПб., 2000.

В.Г. Александрова

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДОВ К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

Проблема активного подхода к образовательной деятельности сегодня получает как бы новое рождение. Опираясь на идеи А. Дистерверга, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др., она рассматривается с позиций преемственности научных взглядов и интеграции их в современные дидактические принципы деятельностного подхода к образовательному процессу. Важная черта деятельностного метода — его универсальность, гибкость, “творческий”, непрерывность, открывающие predisposedность к интеграции с другими подходами в пространстве гуманитарной культуры. Вероятно, поэтому так естественно и легко вошли в развитие деятельностного метода главные принципы гуманной педагогики, обогащая и углубляя его. Отличие гуманно-личностного подхода к деятельности в том, что он несет в себе ценностное ядро, философское основание, которое может и должно стать сердцевинкой любого метода, потому что обращено к духовной сфере деятельности, вбирающей в себя такие составляющие, как вдохновение, искренняя увлеченность, полет мысли, радость познания.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий обучение строится на основе перехода от первого материализованного действия ко второму, в котором сохраняется опора на внешнее речевое действие, а затем к третьему — высшему уровню, где умственное действие совершается во внутреннем плане, и на первый план выходят проблемы, связанные с осознанием духовной сущности образовательного процесса, способного оживить, о-духо-творить любую деятельность. Учебная задача сама по себе не ведет к успеху, она лишь вызывает и активизирует поисковую мыслительную деятельность, эффективность которой в значительной степени зависит от характера самого процесса обучения, от атмосферы и комфортности общения, от состояния

Александрова Вера Геннадьевна — главный научный сотрудник лаборатории гуманной педагогики Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук, преподаватель факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

личности учителя, его искренней заинтересованности и готовности к сотворчеству с учеником, к диалогу с ним не только на уровне ума, но и сердца. Прислушиваясь к мнению И.Я. Лернера, мы признаем, что в практике деятельности больше внимания уделяется усвоению учащимися знаний, умений, опыта творческой деятельности и в меньшей степени — эмоциональной воспитанности как целенаправленному и систематическому познанию, позволяющему человеку присваивать различные духовные ценности. Такое присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, формируя у него личностные и психические новообразования. Следовательно, обучение происходит как бы внутри личной деятельности человека (Л.С. Выготский).

Под духовностью мы понимаем особое интегративное состояние личности, вбирающее в себя высшее воплощение человечности, выражающееся в устремленности к нравственным, интеллектуальным духовным ценностям, позволяющим подниматься на высшую ступень своего сознания и постижения образа окружающего мира. Следует при этом заметить, что современная педагогика различает сущность духовности, отделяя внешние ее проявления от внутренних, раскрывая духовность в процессе свободной творческой деятельности, осознавая при этом, что духовность имеет две стороны: светскую и религиозную.

Приближаясь, вглядываясь в строгую математическую логику сути деятельностного подхода, предлагаемого различными современными концепциями, все более полно и образно проступает перспектива дальнейшего насыщения богатейшего воспитательного потенциала этой методологической позиции путем его соединения с идеей гуманно-личностного подхода к образовательной деятельности, предлагаемого Ш.А. Амонашвили и его учениками.

В процессе “вживания в урок”, на первом его этапе **самоопределения**, мы рассматриваем педагогическую цепочку “хочу” — “могу”. Включаясь в деятельность, очень важно определиться с целями и мотивами и решить для себя важнейшую задачу, которая может принимать такую форму: “хочу”, но не уверен, что “могу”. Какие чувства при этом испытывает ученик? Сомнение, неуверенность? Но вместе с тем интерес, желание, стремление к новому и смутное ожидание: могу — не могу? На этом этапе для него очень важно, чтобы учитель подошел к нему и тихо сказал: “Я верю, ты можешь, я помогу тебе”. Это очень важный момент вступления в действие той педагогической силы, которую несет в себе гуманная педагогика. Речь идет о *педагогической вере*, основанной на безграничной вере учителя в возможности и способности каждого своего ученика и являющейся сутью всего педагогического процесса. **Гуманно-личностный подход органично вливается в**

деятельностный и, продолжая ход логической цепочки “хочу — могу — верю”, определяет не только успех предложенной деятельности, но переводит отношения “ученик—учитель” в русло более доверительных отношений. Как сказал В.А. Сухомлинский, «учитель добровольно входит в “духовную общность с учеником”».

Это уже воспитательные аспекты деятельности, потому что воспитание не просто составляющая педагогического процесса, а до-верие души. Образующиеся в таком общении отношения уважения создают воспитательное поле, становятся той духовно возвышающей средой, которая пронизывает следующие этапы, а урок, пропитанный верой ученика в учителя и учителя в своего ученика, приобретает оттенок сотворчества, внутреннего сопряжения и безграничного доверия.

Внутренняя потребность	—	Доверительные отношения	—	Духовная общность
Хочу	-----	Могу?	-----	Верю!

Я верю в безграничные возможности своего ученика так же, как и он верит в то, что мое участие будет искренним, совет — добрым, а вера — созидательной. Отношения “хочу—могу—верю” — это отношения, переходящие границы формального общения, это диалог не только мысли, это диалог сердец, порождающий веру в свои силы, в то, что ты не один на этом трудном пути. Без этой веры не рождается духовная общность ученика и учителя, переходящая от этапа к этапу, из урока в урок, соединяя разум и эмоцию, интеллект и чувство, питая творчество и поиск, вдохновляя на преодоление трудностей. Такое общение постепенно создает особый климат, атмосферу доверия, когда исчезает чувство страха, неуверенности, тревоги и ребенку на уроке становится комфортнее, приходит ощущение свободы деятельности, свободы выбора, чувство “самости”, так же как и чувство сотворчества с учителем, друг с другом. Поэтому так часто на уроках работа проводится парами или в группах. И здесь особенно важно воспитательное поле, которое постепенно разрастается, становится сутью познавательного процесса. Уже не методика становится главной, а педагогика вместе со своими принципами определяет характер этого общения, воспитывая чувство уважения к чужому мнению, терпимость по отношению к тому, кто ошибается, а также уважение и радость за того, кто сегодня успешнее тебя. Усиление в уроке этих аспектов, составляющих культуру современного урока сегодня, принято обозначать как элементы здоровьесберегающих технологий, которые так естественно входят в атмосферу деятельностных методов. И если всмотреться глубже в этот процесс, то можно высказать суждение, что на первое место здесь выходит

роль учителя, его умение тонко, профессионально и по-человечески мудро управлять этим процессом. Педагогический менеджмент давно уже должен стать важнейшей компонентой культуры современного учителя, вобрав в себя и науку, и искусство управления процессом, коллективом, самим собой, если при этом он научится слушать свое сердце. Этого понятия “не надо бояться”, не стоит отрицать его роли и значения, ибо отрицающий беден, а утверждающий его, прорастивать в своем сердце как важнейший современный инструмент на пути к успеху в своей деятельности. Здесь важно не упустить опору на умение включить в деятельность три основные “страсти в развитии ребенка — страсть к взрослению, страсть к свободе, страсть к развитию”, — как говорит Ш.А. Амонашвили в своей “Школе Жизни”.

Страсть к взрослению проявляется в том, что, сотрудничая с учителем, ученик встает рядом с ним на одну ступень в сотворчестве — творческого поиска. Если очень чутко прислушаться к внутреннему, чаще всего потаенному, голосу ученика, то понимаешь, что он в глубине души мечтает, чтобы его любимый учитель стал ближе к нему, потому что рядом с ним он чувствует себя взрослым.

Страсть к свободе обретает при этом более яркие очертания. Принимая уважение со стороны взрослого человека, ребенок раскрывается по-особому. Он более свободен в выборе форм и способов деятельности, более раскрыт творчеству, в большей степени готов к реализации своей “самости”, т.е. саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию.

Страсть к развитию как одна из высших точек его деятельности получает при этом свои, все более возрастающие возможности реализации, так как ученик погружен в целостный педагогический процесс, помогающий преодолевать трудности, стимулировать интерес к исследованию, максимально приближенный к интересам и возможностям развития, воспитания воли, трудолюбия.

Завершая этот этап — **самоопределение к деятельности**, — Вы уже включили ученика в сферу деятельности — в педагогический процесс — в диалог. Вы вступили с ним в особые доверительные отношения — Вы пошли с ним рядом — думай — анализируй — сопоставляй — твори и будь спокоен, уверен. Ему комфортно в созданном Вами пространстве воспитания, и он готов идти к успеху...

Поэтому переход к этапу второму — **актуализации знаний** — становится сам по себе продолжением той внутренней энергии, которая, зародившись в сознании, ведет его дальше. Обращаясь к знанию, мы стремимся к тому, чтобы знание стало живым, развивающим, питающим ум, возвышающим душу. Не знание ради знания, а знание ради самого человека. Ученик должен познать

ощущение того, что знание бывает живым или мертвым, так как оно либо прошло через сердце, через сознание, стало личностно-значимым, частью самого тебя, либо знание формальное, “мертвое”, потому что оно не пробудило мысль, не затронуло интересы жизни ребенка, не повело к развитию. Только “живое” знание поможет формированию не просто умений, а *творческих* умений, *осознанных* навыков, чтобы пробудить интерес, сделать его устойчивой ступенью в развитии и воспитании. Не отказ от того, что было создано предыдущими поколениями, а творческая интерпретация и сохранение того лучшего, что дало нам время.

Создание атмосферы доверия особенно важно при приближении к ожидаемым трудностям нового важного этапа — **определению цели и выявлению причин затруднения перед творческим поиском выхода из этого затруднения**. Затруднение — это путь преодоления, путь восхождения, развития творческого отношения к действительности. На этом пути важным моментом, определяющим веру в успех, формирующим устойчивый интерес к деятельности, творчеству есть — **воспитание воли**. На этих этапах важнее, чем на других, прийти с учеником к постижению радости творчества как особого состояния *жизнедеятельности, к осознанному житнетворчеству*.

Итак, цели совпали, ученик вместе с учителем идет к трудностям, к той интеллектуальной и духовной вершине, к которой ведет творческий поиск. Это Ваше восхождение с ребенком к радости познания, к истине, добру и красоте. Немногим удастся достичь высоты такого полета, здесь очень важен психолого-педагогический фактор, нашедший емкую формулу у известного психолога И.С. Кона о том, что человек, проживший хоть однажды это чувство полета, стремится пережить его снова и снова. Вот она точка опоры, та психологическая готовность идти к себе через трудности, перерастающая в устойчивый интерес и осознанную мотивацию. И тогда оживают в сердце слова о том, что школа в переводе с латинского есть лестница (*skale*), ступеньки которой ведут вверх. Это Ваше совместное восхождение, Ваш путь к индивидуальному творческому развитию личности, к духовно-нравственному становлению человека, воспитанию ума и сердца, памятуя о том, что **творчество есть характер деятельности человека**.

В ходе более глубокого погружения в данную дидактическую систему все более отчетливо проступало осознание перспективности и универсальности предлагаемых методов интеграции деятельностного и гуманно-личностного подходов. Их взаимопроникновение высвечивало достоинства то одного подхода, то другого, и уже сама мысль об их интеграции становилась естественной и гармоничной. Использование дидактических принципов и

основных постулатов гуманно-личностного подхода к образовательному процессу, предлагаемых гуманной педагогикой, позволяет каждому учителю внести в нее что-то свое, индивидуальное, личностное, идущее от сердца и поэтому не нарушающее целостности, логики, расширяющее содержание и суть предложенной деятельности.

Следует отметить, что сегодня резко изменилась роль учителя в школе, как и преподавателя в вузе. Важны не знания сами по себе, а их осмысление, умение интегрировать знание в различные виды человеческой деятельности, способность анализировать, синтезировать, развивать, созидать.

Деятельностный подход возвращает к истокам, к отечественным традициям воспитания, в нем изначально заложен богатейший воспитательный пласт, дарующий творческому учителю возможность интеграции и взаимообогащения этих двух подходов к образовательному процессу.

Препятствия — это вершина мыслительной деятельности, момент истины. Этот этап несет в себе высокий творческий заряд, требующий концентрации духовных и интеллектуальных сил. Умение мыслить аналитически, оценивать ситуацию критически, чтобы, собравшись с духом, в трудном поиске, напряженном вчувствовании найти внутренним зрением ту интеллектуальную нить, ухватившись за которую можно найти зернышко истины. Это чувство открытия, постижения, поиска есть та движущая сила, которая питает мысль ученика. Сопровождающее его при этом чувство есть радость восхождения к новому, разгоревшийся интерес, помноженный на радость творчества, полет фантазии, воображения, определяющий успех в преодолении трудностей. Ведь известно, что даже маленькая победа над собой делает человека намного сильнее. Это путь к воспитанию воли, к утверждению собственного “Я”. Это важнейший психолого-педагогический момент, когда воспитание, обучение и развитие неделимы и проявляются в своей целостности. Можно назвать это духовной вершиной, доминантой урока. В этой точке скрыт высочайший воспитательный потенциал. Важно не упустить его, а чуткое сердце учителя само подскажет пути и способы его раскрытия, чтобы, преодолевая, познать красоту открытия научной мысли. При таком внутреннем сопряжении ученик и учитель в своей общей устремленности к восхождению и вправду почувствуют, что они поднялись в своем развитии на качественно иной уровень творчества. Ученик приподнялся в своем преодолении, осмыслении и поиске, преодолел важную ступеньку “лестницы жизни”, и **дальнейшее его продвижение по этапам будет продолжаться на более высоком уровне.**

Это первый шаг на пути движения гуманно-личностного подхода к образовательному процессу и дидактической модели деятельности подхода, когда духовная сила педагогики и дидактические принципы деятельностного подхода позволяют достичь более высокого полета мысли, усиливая воздействие идеи личностной направленности на процесс познания. Так и родилась идея, выразившаяся в потребности идти дальше, искать сближения с другими актуальными современными подходами к образовательной деятельности, не останавливаясь на пути развития и совершенствования. Успех в преодолении трудностей — это момент истины в уроке, его вершина, творческая доминанта. Он фиксирует наличие (или отсутствие) развития ученика. Маленький отрезок очень значим в оценке деятельности, ибо на одном уроке этот успех более заметен, на другом — менее, но важно, чтобы учитель сумел его зафиксировать для себя, не упустить из внимания. Пройдя этапы исследования, ученик должен осознать, что успех достигнут путем высокого творческого напряжения, полета мысли, устремленности к поиску. Это своего рода победа доверия и уважения, радости совместного творчества, т.е. результат той атмосферы увлеченности и интереса, которые объединили на этом этапе мысли и чувства всех участников деятельности, вывели урок на высокий интеллектуальный, насыщенный творчеством уровень общения.

От мастерства, педагогической интуиции, мудрости учителя, его увлеченности, искренней заинтересованности, душевной тонкости высветливается сила педагогической веры — либо она укрепляется и ученик успешно идет дальше, либо он теряет веру в себя, в своего учителя, в жизнь. Это уже нравственная проблема, определяющая суть педагогического процесса. Такое органичное соединение двух подходов, их взаимопроникновение выводит на качественно другой уровень диалог учителя и ученика, наполняя его высоким чувством доверия и ответственности, радостью творчества. В итоге, это *синтез гуманно-личностного и деятельностного подходов, стимулирующий одухотворение самой деятельности*, когда в добрых, умных руках учителя “оживают” страницы учебников, эмоционально окрашивается любая технология, а метод воспринимается не как свод неких формально-обязательных последовательностей, он становится личностным, индивидуальным “достоянием личности”. Изменяя грани этих отношений через совместную деятельность, мысли и чувства, учитель предстает перед своими учениками не передатчиком знаний, а человеком, умеющим через совместную деятельность внести в жизнь эти знания, образы, интерес, эмоции. Сегодня в педагогике стоит актуальнейшая задача — формирование не просто интеллекта, а интеллекта эмоционального, живого, чувственного.

Если обратиться к трудам выдающегося педагога П.Ф. Каптерева (1849–1922), который впервые ввел понятие “педагогический процесс”, то можно только подивиться его прозорливости, так как в это понятие он вложил основную идею дня сегодняшнего — идею развивающего обучения, определив педагогический процесс как процесс самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования. Это в значительной степени совпадает с целями деятельностного подхода в системе дидактических принципов.

В данной статье автор специально не останавливается на всех этапах рассматриваемой дидактической системы.

Обращаясь к трудному поиску интеграции двух актуальнейших на сегодня подходов к образовательному процессу, мы стремимся к тому, чтобы деятельность становилась жизнетворчеством как учителя, так и ученика.

Если мыслить и умом и сердцем, то можно найти массу способов и приемов выработки у ученика достаточно критичной и справедливой самооценки. Опираясь на рефлекссию, позволяющую на иной психолого-педагогической основе подходить к оценочной деятельности, важно изменить мотивацию, сделать главной ценностью и результатом деятельности не формальную отметку, а тот интеллектуальный, духовно-нравственный рост, который позволит обрести уверенность в себе, в своем успехе, в воспитании воли, становлении характера, чести и достоинства.

Постигая ценностные основы системы дидактических принципов, обратимся в завершение данных педагогических размышлений к слову великого и удивительного Пифагора: “Мысли, великоватые для иероглифов, пишутся между строк, но вместить их могут только просторные головы”. Возможно, в этих словах кроется разгадка к постижению интеллектуальной красоты творческого поиска, ибо *“педагогическая красота есть подтекст урока*, — подсказывает нам Учитель Шалва Александрович Амонашвили. — В ней мое отношение к детям, в ней моя духовность, и она зарождает их духовность, а искра моего интереса переходит в ум и сердце моего ученика, раскрывая математику как удивительную симфонию чисел”.

Литература

Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М., 2000. С. 12.

Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Антология гуманной педагогики. М., 2001. С. 42–60.

Лернер И.Я. Философия образования // Педагогика. М., 1995. № 4. С. 32–34.

И.Я. Каплунович

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНСАЙТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Обучение математике в школе и вузе строится довольно парадоксально. Учащимся (школьникам и студентам) предлагается для усвоения достаточно большой объем информации, но требуется от них не только обладание знаниями, но и способность рассуждать, думать, догадываться. Однако если информация преподносится учителем и учебником, многократно закрепляется в сознании, то способы мышления учащимся, как правило, даже не раскрываются и не сообщаются. Основной принцип — “вложить” в ученика как можно больше знаний, а способность мыслить, догадываться, интуиция и инсайт появляются как “сухой остаток”, преобразование количества информации и упражнений в качество мышления. Однако, с нашей точки зрения, ментальные способности, в том числе и инсайт, можно и нужно целенаправленно формировать. Это одна из важнейших задач любого обучения. В обосновании психологических закономерностей формирования инсайта в процессе обучения математическим дисциплинам в школе и вузе мы видели *цель* настоящего исследования.

Явление инсайта было описано еще в античный период, условия его проявления — А. Пуанкаре в известном докладе Парижскому психологическому обществу в конце XIX в. (Пуанкаре, 1970), а термин был введен в 1927 г. представителем гештальтпсихологии В. Келером. Несмотря на то что это понятие быстро получило широкое распространение, до сих пор в его содержание авторы вкладывают разный смысл. Не вдаваясь в психологические тонкости этих дефиниций, условимся понимать инсайт как вид мышления, протекающий в бессознательной сфере и являющийся собою одну из форм интуиции (Пидкасистый и др., 1999:45). Его результат проявляется в спонтанном и непосредственно не выводимом из субъективного опыта осознании релевантных закономерностей структуры ситуации в целом, неожиданном “озарении” (ага-эффекте), позволяющем отыскать решение проблемы.

Описывая некоторые психологические закономерности возникновения инсайта, подавляющее большинство исследователей

Каплунович Илья Яковлевич — кандидат психологических наук, доцент. Сотрудник Новгородского регионального центра развития образования.

полагали, что в его основе лежат генетические, а не социальные источники. Это порождает существенную ограниченность возможностей его формирования при обучении. Согласно нашей гипотезе, способность к инсайту социальна, формируема, и если создать необходимые условия, развить у учащихся определенные интеллектуальные предпосылки, то можно добиваться возникновения у них этого феномена в процессе решения математических задач.

Приступая к исследованию, мы прежде всего обратились к этимологии базисного слова. Английское “инсайт” произошло от двух слов: “in” — *в, внутри* и “sight” — *зрение, поле зрения, взгляд, рассматривание, представленный взору вид, зрелище*. В общении это понятие часто заменяется такими выражениями, как “блеснула мысль”, “сверкнула идея”, “снизошло озарение”, “прозрение истины”, “увидел решение”. Заметим, что во всех случаях постоянно подчеркивается зрительный, визуальный аспект феномена.

Подобное толкование изобретательности, догадки, интуиции, инсайта используют и классики: феномен “видящей мысли” (И.В. Гёте), “глазастый разум” (И.Г. Эренбург), “живописное соображение” (Н.В. Гоголь), “умозрение разума” (Г.Г. Шпехт), “разумный глаз” (Р.Л. Грегори), “умственное око” (А. Кекуле).

По утверждению многих выдающихся ученых, интуиция, инсайт и базирующееся на них творчество просто невозможны без мышления образами, которое, по мнению физика Луи де Бройля, лежит в основе всех истинных достижений науки (Бройль, 1962:294–295). Философ П.А. Гольбах твердо был уверен в том, что “Гений — это зрение, схватывающее одним взглядом все пункты обширного горизонта” (Ротенберг, Бондаренко, 1989:203). Подобная позиция и у пионеров изучения инсайта — гештальт-психологов (В. Келера, К. Дункера и др.), рассматривающих его как внезапное “замыкание зрительного поля”. А “Моцарт психологии” Л.С. Выготский утверждал, что именно образ — “подлинная основа и движущее начало творчества” (Выготский, 1991:34). Наличие этого факта академик Б.В. Раушенбах объяснял тем, что “созерцание дает возможность проникнуть в сущность какого-либо явления в некотором смысле даже глубже, чем путем логики” (Раушенбах, 1989:220).

Особенно ярко визуальная компонента мышления выделяется в математике. Д. Гильберт называл математику наукой для глаз. Эту же особенность подчеркивал Ю.И. Манин, говоря о “визионерской компоненте математического творчества”, а А.Н. Колмогоров полагал, что “везде, где возможно, математики стремятся сделать изучаемые ими проблемы геометрически наглядными” (Колмогоров, 1959:10). Еще более категорично мнение математика из США М. Картрайт: “Не вижу четкой границы между математическим

мышлением и мышлением конкретными образами” (Картрайт, 1971:38). Релевантность визуальной составляющей математического мышления несомненна, поэтому трудно не согласиться с Ж. Дьедонне в том, что “все математики единодушно признают основополагающую роль, которую воображение играет в математическом творчестве” (Дьедоне, 1984:6).

К сожалению, долгое время вопреки мнению классиков педагогики¹ образы находились в изгнании (Хольт, 1972), а основным методом обучения являлся (а часто и является) словесно-логический. Как отмечает А.А. Помогайбо: “Наша система образования не создает образов. Ярких, зримых, представляющих явление. Она дает формулы, формулы, формулы — но не глубинное понимание явлений” (Помогайбо, 2001:209). Сложившаяся ситуация явилась естественным следствием известного антинаучного сталинского положения об изначальности и доминанте вербального в процессах мышления, о неразрывной связи мышления и речи, рассматривающего слова как материальную оболочку мысли (Сталин, 1955). Вслед за великим кормчим дидакты стали полагать, что нельзя «говорить о мышлении, не связанном с «природной материей» языка, о мышлении без языка» (Сталин, 1955:39).

В настоящее время, несмотря на проявляющуюся рудиментарность, проблема начинает решаться иначе. Дидакты разделяют позицию В.П. Зинченко, согласно которой “системы обобщенных образов создают индивиду огромные преимущества, которые едва ли нуждаются в пояснении. Это возможности видения, понимания, интерпретации мира и огромная оперативность ориентации в нем” (Зинченко, Моргунов, 1994:243). “Рождающиеся образы, — продолжает он далее, — могут выполнять двоякую функцию. Направленные вовне, они регулируют поведение и, кроме того, продуктивную, творческую деятельность. Направленные вовнутрь, на субъекта, они меняют его самого” (Зинченко, Моргунов, 1994:246). Другими словами, обеспечивают развивающий эффект обучения. Поэтому развитием мышления посредством образов специально занимались и занимаются многие выдающиеся педагоги.

История педагогики богата примерами попыток формирования визуального мышления. Так, Р. Штейнер на своих лекциях по геометрии обходился без чертежей, вынуждая тем самым студентов постоянно тренировать свои зрительные представления. В тех же целях Ф.А. Дистервег проводил занятия в специально затемненных помещениях (Зенкевич, 1971:77–78). Эти эмпирические попытки имеют под собою и научное основание. Одно из них — экспериментальное исследование Н.Н. Поддьякова, обна-

¹ Например, И.Г. Песталотци, Ф.А. Дистервег считали наглядность и визуализацию мышления одним из краеугольных камней своей педагогической системы.

ружившего более высокую успешность в обучении учащихся с визуальной доминантой (в сравнении с вербальной).

Эти факты можно объяснить тем, что образ является “накопленным движением”, т.е. свернутыми действиями, бывшими вначале вполне развернутыми и “внешними” (А.Н. Леонтьев). Логически можно строить длинную последовательность конструкций и посредством ее сукцессивно (постепенно, поэтапно) приближаться к истине. Но при опоре на образы сделать это можно симультанно (мгновенно) — увидев (конечно, после некоторой предварительной подготовки) решение. Именно этим можно объяснить инсайт многих выдающихся ученых. Нетрудно предположить, что именно в момент удара яблока И. Ньютону удалось перевести свои вербальные рассуждения в невербальный образ и мгновенно “увидеть” решение проблемы.

Отсюда становится понятным, почему есть сообразительные и несообразительные люди и как эту способность развивать. Сообразительные, а стало быть, и способные к инсайту — те, кто легко и быстро создает пространственные образы. Соответственно учить догадке, инсайту — значит формировать способность их создавать. И если ученик не может догадаться, то преподаватель должен помочь ему создать соответствующий образ, адекватный проблемной ситуации.

Ряд педагогов-математиков, придавая огромное значение развитию визуального мышления, полагают, что для его формирования (например, при изучении стереометрических вопросов) достаточно лишь продемонстрировать учащимся пространственные объекты и их интериоризация реализуется сама собою. Учащиеся произвольно подхватят специфику и способность к визуализации. Но это не так. Суть интериоризации не в простом переносе действия из внешнего во внутренний план мышления (образ), а в формировании самого этого плана (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Поэтому согласиться с релевантностью образа в обучении и мышлении еще недостаточно. Необходима эффективная психологически обоснованная методика, позволяющая не спонтанно (не “броуновски”), а целенаправленно формировать базисную компоненту инсайта — визуальную составляющую мышления.

Для этого, согласно психологическим канонам, необходима специально организованная педагогом деятельность учащихся, адекватная формируемой способности. Известный закон сознания утверждает, что из воспринятого человеком актуально осознается лишь то содержание, которое является целью его деятельности, на которое направлены его действия. Поэтому изготовление и изображение математических объектов, демонстрация наглядных пособий далеко не всегда способствуют формированию способности образ-

но мыслить. Последняя будет формироваться лишь тогда, когда акцент в деятельности учащихся будет сделан не на приемах работы с материалом (картоном, проволокой) или правилах изображения геометрических фигур, а непременно на установлении пространственных отношений между элементами и самими фигурами.

Поэтому, приступая к формированию определенного феномена (например, инсайта), педагог должен четко спланировать действия обучаемых, которые они будут выполнять, подобрать тот вид наглядности (вещественную, изобразительную, символическую), те задания, которые окажутся адекватными и будут способствовать вычленению требуемых видов отношений. Он должен твердо осознавать, как соотносятся умственные или учебные действия, порождаемые дидактическими средствами (задачами, наглядностью, и т.д.), и действия, необходимые для развития у учащихся соответствующей способности.

Применительно к математике эти действия приобретают определенную специфику, так как “Память геометра — не зрительная память. Геометр не помнит зрительный образ чертежа. Он помнит только взаимное расположение линий и поверхностей или их частей” (Мордухай-Болтовский, 1908). Эти “расположения” (отношения частей) могут быть различного характера не только с математической, но и с психологической точки зрения. При этом, как показывают исследования, математические отношения гомоморфны психологическим структурам математического мышления (Piaget, 1955; Shepard, Chipman, 1970; Franco, Sperry, 1976; Каплунович, 1996). Другими словами, мыслительные операции в сознании человека существуют не произвольно и не рядоположны, а объединяются в структуры и образуют иерархию, адекватную основным математическим структурам (в смысле Н. Бурбаки) (Piaget, 1966; Возрастные..., 1989; Каплунович, 1999). Поэтому в психологии по аналогии с математикой говорят о наличии топологических, проективных, порядковых, метрических и алгебраических подструктур в структуре визуального математического мышления. Охарактеризуем каждую из них.

С помощью первой из указанных подструктур — топологической — человек выделяет и оперирует такими гомеоморфными визуальными характеристиками, как непрерывность, компактность, связность, замкнутость образа. Проективная подструктура детерминирована феноменом толерантности (отношения сходства) и позволяет индивиду распознавать, представлять, оперировать и ориентироваться среди визуальных объектов или их графических изображений с любой точки отсчета; устанавливать сходство (соответствие) между пространственным объектом и его различными проекциями (параллельной, ортогональной, центральной) и т.д.

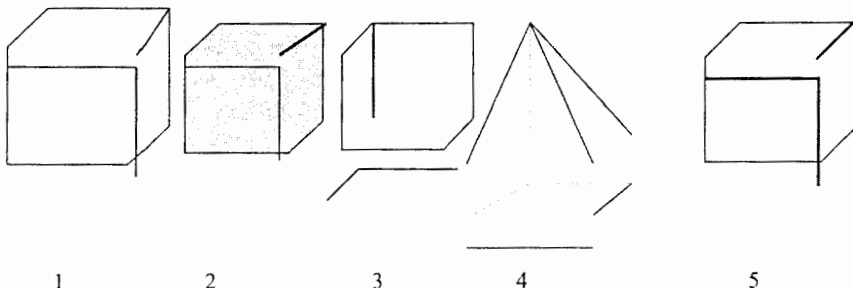
Опираясь на порядковую подструктуру, человек вычленяет свойства квазипорядка, линейного или частичного упорядочивания множества различных зрительных объектов, устанавливает иерархию по различным основаниям: ближе—дальше, больше—меньше, ниже—выше и т.д. Метрическая подструктура выделяет количественные характеристики визуальных объектов и позволяет определять числовые значения длин, углов, расстояний. Наконец, с помощью алгебраической подструктуры удастся соблюдать законы композиции, устанавливать обратимость визуальных преобразований, “свертывать” их, заменять несколько операций одной (Каплунович, 1999а, б).

Указанные пять подструктур математического мышления существуют не автономно и не рядоположны, а пересекаются и находятся в определенной иерархии по степени значимости и представленности в интеллекте. В соответствии с индивидуальными особенностями каждого та или иная подструктура занимает место главной, доминирующей. Она заметно ярче выражена по сравнению с остальными, более устойчива и лучше развита.

В зависимости от своей доминантной подструктуры человек по-разному воспринимает, оперирует и преобразовывает математическую информацию. Например, при восприятии математического объекта один студент прежде всего выделяет метрические соотношения — его интересует вопрос “сколько?”. Другой — в первую очередь выделяет в том же объекте топологические инварианты и оперирует ими (непрерывность, замкнутость, связность, компактность, и т.д.). При этом он акцентирует свое внимание не на количественных, а лишь на качественных отношениях. Очевидно, представитель именно этой группы (по крайней мере, не метрической) мог сформулировать известный афоризм “Не математики считают, что математики считают”.

Проинтерпретируем сказанное примером выполнения диагностического задания, в котором требуется исключить из данного ряда фигур лишнюю.

“Топологи” (лица с доминирующей топологической подструктурой) исключают фигуру 5 на том основании, что она находится



вне замкнутого контура. “Метристы” предлагают исключить фигуру 4, поскольку у нее только 5 граней и 8 ребер, в то время как у всех остальных фигур по 6 граней и 12 ребер. “Алгебраисты” выбрасывают фигуру 2 как единственную не цельную, а сложенную из нескольких частей, (кубиков). С ними не согласны “проективисты”, которые твердо убеждены, что логическую закономерность нарушает фигура 3, так как, в отличие от всех остальных, она имеет другой центр проецирования. Наконец, лица с порядковой доминантой утверждают, что лишней является фигура 1, поскольку она заметно отличается от остальных своими размерами (больше других).

По степени выраженности доминантной подструктуры выделяется пять уровней развития визуального компонента математического мышления.

У лиц с I уровнем существует лишь одна слаборазвитая подструктура, которую, тем не менее, можно считать доминирующей уже в силу того, что остальные отсутствуют. Это проявляется в том, что в окружающей реальной или воображаемой ситуации они не замечают или с большим трудом вычленяют и отделяют одни свойства и отношения объектов (например, проективные) от других (например, метрических) даже при явном требовании (задачи, ситуации). Это легко наблюдается у детей дошкольного возраста, когда все объекты они изображают “каракулями” — многократно пересекающейся непрерывной линией.

II уровень характеризуется тем, что в мышлении существует несколько (может быть, и все) подструктуры, но выражены они все еще слабо. Попытка индивидов использовать ту или иную подструктуру возникает лишь при непосредственном требовании задачи или ситуации (“извне”) и часто оказывается неудачной. Возможное слабое проявление доминанты обусловлено не ее силой, а слабостью остальных подструктур.

Более высоким является III уровень, когда сформированы все пять подструктур. У каждого имеется своя, наиболее ярко выраженная — доминантная, которая единственная, устойчива и индивидуальна. Характерной чертой внешнего поведения этих индивидов является их постоянное стремление к дифференциации и вычленению в реальной или воображаемой ситуации и у объектов прежде всего тех свойств и отношений, которые соответствуют их доминантной подструктуре. Вместе с тем эти люди способны вычленять и оперировать и иными отношениями, но происходит это лишь при явном требовании извне.

На следующем, IV уровне строго дифференцированными и высокоразвитыми оказываются все пять подструктур. Среди них невозможно выделить доминирующую. Дифференциация и выделение в объекте или ситуации тех или иных свойств и отноше-

ний (топологических, проективных, порядковых и т.д.) зависит от желания субъекта или требования задачи. Этот уровень представляет собой своеобразный интерфейс, но еще не интеграцию подструктур мышления. Тем не менее, оперирование любым типом отношений (топологических, метрических и т.д.) представители этого уровня осуществляют одинаково свободно.

На V уровне указанные подструктуры интегрируются в нечто единое целое при сохранении, тем не менее, своей феноменальности. У людей, обладающих им, практически не удается вычленить доминантную подструктуру, так как устойчивостью и обобщенностью обладает не какая-либо одна, а каждая из них. Они вычленяют гомоморфные подструктуре отношения сообразно ситуации. Его представители (как правило, ученые-математики) оказываются способными к практически мгновенному переструктурированию исходного образа, к симультанному созданию “внутренней структуры более высокого порядка”, что, по мнению гештальтпсихологов, составляет основное содержание инсайта. Происходит моделирование и прогнозирование движений-действий, в чем заключена, по мнению отечественных исследователей, психологическая суть инсайта.

Структура умственной деятельности здесь такова. Основную субъективную трудность решения задачи составляет “вычерпывание” из задачи все нового и нового содержания и ее переформулирование (С.Л. Рубинштейн). Проблема заключена в том, какое именно содержание “вычерпывается” и переформулируется. Оно может быть соотносимым с целью, но при этом: а) случайным, первым попавшимся, б) следствием абсолютно четких формально-логических рассуждений, в) результатом деятельности по вычленению и переформулированию (структурированию) задачи в рамки своего доминантного кластера и переводу ее на невербальный (образный) язык.

Первый случай с точки зрения обучения по известным причинам не представляет интереса, хотя иногда и приводит к решению. Ко второму — вербальному — способу учащихся в основном призывают (гораздо реже учат¹). Им пользуются многие, в том числе и выдающиеся ученые. Их эрудиция и математическая одаренность позволяют получать результаты. Для этого вполне достаточно обладать IV уровнем развития мышления. Но наибольший интерес представляет последний вариант. Здесь в силу симультанности оценки и анализа визуальной ситуации, а также

¹ Основная помощь преподавателя в этих случаях заключается в призывах “Подумайте”, “Кто сообразит?” Но очень редко при этом учащиеся знакомятся с существующими в психологии правилами, способами и конкретными приемами мышления.

перевода ее в рамки требуемых типов математических отношений и, следовательно, на язык гомоморфных им подструктур мышления, начинается очень быстрое движение по уже “накатанным рельсам” внутри них. Этот процесс настолько стремителен и свернут, что часто создает впечатление мгновенности, неожиданности прозрения и видения истины или решения.

Как показали наши предыдущие исследования, необходимым условием осознанного решения задачи является ее перевод на “язык” своей доминантной подструктуры мышления (Каплунович, 1999а; Каплунович, Верзилова, 2003). Далее в ее рамках “автоматически запускается” механизм процесса размышлений, протекающий по привычной для индивида “накатанной дорожке”. Наличие образного описания ситуации, “визионерской компоненты мышления” (Ю.И. Манин) и интернальное движение в рамках “родной” доминантной подструктуры мышления заметно ускоряют процесс решения и получение результата.

Заметим, что наличие у человека III уровня развития мышления¹ вынуждает его переформулировать задачу на “язык”, адекватный его доминантной подструктуре. Если это удастся, то задача, как правило, решается. В противном случае — нет. Наличие IV и тем более V уровня позволяет не “перетаскивать”, не “переводить” проблему на свой язык, а, наоборот, подстраиваться под нее и думать в рамках заданной ситуации (математической структуры). Это, естественно, значительно чаще обеспечивает успех.

Таким образом, нетрудно сделать вывод о том, что для формирования у учащихся способности к инсайту в процессе решения математических задач необходимо, во-первых, развить у них способность перевода различных вербальных ситуаций в визуальные и, во-вторых, сформировать высокий уровень развития образного мышления (не ниже четвертого). Методы формирования этих двух ментальных способностей были разработаны нами ранее. Однако их описание и обсуждение выходит за рамки настоящей статьи. Интересующихся читателей мы можем лишь адресовать к некоторым публикациям по этой проблеме (Возрастные..., 1989; Каплунович, 1989; Каплунович, 1996).

Литература

Бройль Луи де. По тропам науки. М., 1962.

Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. М., 1989.

¹ Первые два уровня достаточно низкие, и в этом случае говорить об инсайте не приходится.

- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- Дьедоне Ж.* Абстракция и математическая интуиция // Математики о математике. М., 1984.
- Зенкевич И.Г.* Не интегралом единым. Тула, 1971.
- Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
- Каплунович И.Я.* Гуманизация обучения математике: некоторые подходы // Педагогика. 1999а. № 1.
- Каплунович И.Я.* О некоторых принципах формирования структуры пространственного мышления // Структуры познавательной деятельности. Владимир, 1989.
- Каплунович И.Я.* Психологические закономерности развития пространственного мышления // Вопросы психологии. 1999б. № 1.
- Каплунович И.Я.* Развитие пространственного мышления школьников в процессе обучения математике. Новгород, 1996
- Каплунович И.Я., Верзилова Н.И.* Учет индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач // Психологическая наука и образование. 2003. № 4.
- Картрайт М.Л.* Математика и математическое мышление // Проблемы современной математики. М., 1971.
- Колмогоров А.Н.* О профессии математика. М., 1959.
- Мордухай-Болтовский Д.Д.* Психология математического мышления // Вопросы философии и психологии. М., 1908. Кн 4 (94).
- Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
- Помогайбо А.А.* Тайны великих озарений. М., 2001.
- Пуанкаре А.* Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М., 1970.
- Раушенбах Б.В.* Точные науки и науки о человеке // Вопросы философии. 1989. № 4.
- Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.
- Сталин И.В.* Марксизм и вопросы языкознания. М., 1955.
- Хольт Р.* Образы: возвращение из изгнания // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Ч. I. Душанбе, 1972.
- Franco L., Sperry R.W.* Hemisphere differences in intuitive processing of geometry // XXI-st International Congress of Psychology. Paris, 1976.
- Piaget J.* Les structures mathématiques et les structures opératoires de l'intelligence // Piaget J., Beth E., Dieudonné J., Lichnerowicz A., Choquet G., Gattegno C. L'enseignement des Mathématiques. Delachaut A. Niestlé Neuchatel — Paris, 1955.
- Piaget J.* L'image mentale chez l'enfant. Paris, 1966
- Shepard R.N., Chipman S.* Second-order isomorphism of internal representation: shapes of states // Cogn. Psychol. 1970. Vol. I.

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ*

Лаборатория развития гендерного образования отделения педагогического образования факультета глобальных процессов (ФГП) МГУ им. М.В. Ломоносова проводит активную работу по пропаганде гендерных знаний среди учителей Москвы. Особенно успешной оказалась работа со школой № 343. Директор Жанна Алексеевна Корнеева и завуч Елена Петровна Сергеева сумели заинтересовать этой проблемой коллектив школы.

Внимание к проблемам гендерного образования в школе, вызванное сотрудничеством с музыкальной школой им. Р. Щедрина, где обучались в основном девочки, возникло в связи с дисбалансом численности мальчиков и девочек. В школе № 343 также были классы, состоящие в основном из девочек. Учителя, работающие в этих классах, отмечали их специфичность, опытным путем искали наиболее эффективные формы работы с ними. Естественно, возник интерес к научным исследованиям в области гендерной педагогики. Это было тем более актуально в связи со стоящими задачами — осуществить личностно ориентированный подход в обучении и попытаться решить проблемы сохранения физического и психического здоровья в период школьного детства.

Серьезная работа по инновационному подходу началась еще в 1991 г. Особенно важным в этой работе было объединить коллектив учителей и направить их усилия на осмысление инноваций, которые входили в состав гендерной педагогики. Следует отметить, что коллектив школы провел колоссальную работу по консолидации учителей, родителей с целью привлечь внимание к проблемам инновационного обучения и воспитания школьников.

Одним из мероприятий, проведенных в 2006 г., был семинар в рамках заявки на открытие городской экспериментальной площадки на базе школы № 343. На этом семинаре выступили: Ж.А. Корнеева (директор ГОУ СОШ № 343); М.В. Баренбойм (зам. директора по УВР); Е.П. Сергеева (зам. директора по НМР, учитель химии); Н.А. Субботина (учитель географии); Ю.Г. Соколова (учитель физкультуры); Е.В. Толстая, Н.Р. Ткебучава, Я.В. Насонова (учителя начальных классов); Л.П. Макарова (учитель

* Материалы “круглого стола”, проведенного 4 апреля 2006 г. в школе № 343.

русского языка и литературы); О.Г. Плотникова (учитель истории и обществознания); Н.А. Беляева (учитель мировой художественной культуры). Далее приводятся тексты выступлений педагогов.

М.В. Баренбойм. Исследование эффективности работы воспитательной системы школы, реализующей принципы гендерного подхода

Уже более десяти лет система воспитательной школы реализует принципы полоролевого подхода. Система воспитательной школы включает в себя: 1) систему дополнительного образования; 2) школьный музей; 3) работу с родителями; 4) ученические самоуправления; 5) общешкольные мероприятия; 6) школьную газету “Ровесники, ровесницы”.

В свою очередь система дополнительного образования включает в себя на данный момент 12 объединений, работающих по разным направлениям: естественно-научному, физкультурно-спортивному, художественно-прикладному, художественно-исполнительскому, культурологическому и др. — и отвечающих в определенной степени запросам и девочек и мальчиков.

Кроме того, в нашей школе реализация гендерного подхода осуществляется с помощью традиционных общешкольных воспитательных мероприятий, в которых в равной степени могут раскрыть и проявить свои возможности учащиеся обоих полов. Во время подготовки и проведения праздничных мероприятий мальчики и девочки получают опыт общения друг с другом, учатся бесконфликтному построению отношений. Традицией стало совместное проведение в параллельных девичьих и мальчиковых классах “огоньков”, игр и т.д. Идеи совместного творчества также осуществляются и в общешкольных мероприятиях.

Так, в традиционных праздниках для учащихся 1-х классов “Посвящение в дюймовочки”, “Посвящение в орлята” задействованы и сами первоклассники, и учащиеся старших классов, и родители. На этих праздниках девочки и мальчики приходят друг к другу “в гости”: девочки 1-х классов на празднике орлят становятся “дамами сердца”, а мальчики на празднике у девочек впервые ощущают себя “рыцарями”. Для 5—11-х классов традиционно проводятся праздники “А ну-ка, девушки!”, “А ну-ка, парни!”, которые способствуют развитию и реализации полоролевых качеств, свойственных девочкам и мальчикам.

Активно работает редколлегия школьной газеты “Ровесники, ровесницы”, в которую входят и учащиеся и учителя. Благодаря этой газете читатели в курсе событий, происходящих в жизни

школы в течение месяца. Кроме того, газета тесно сотрудничает со школьным музеем и районной газетой “Бригантина”.

Таким образом, вся система воспитательной работы школы направлена на активное сотрудничество и раскрытие творческих способностей и девочек и мальчиков.

Е.П. Сергеева. Гендерный подход в преподавании химии

Педагогика последних десятилетий XX в., развиваясь в контексте общего исторического процесса, рассматривала ученика “вообще”, безотносительно к принадлежности его к определенному полу. Не рассматривались также возможные особенности восприятия мальчиков и девочек, особенности их взросления, не учитывались разные темпы формирования их организма.

Предполагается, что, обучаясь вместе, девочки и мальчики учатся общению друг с другом, получают одинаковые стартовые возможности в жизни. Но тем не менее, обучаясь вместе, они не учатся ценить особенности друг друга, не становятся терпимее друг к другу. Кроме того, все образование по содержанию является мужским (пишут учебники, руководят образованием чаще мужчины), а по форме — женским (преподают чаще женщины), что явно не способствует правильному формированию полоролевых качеств у мальчиков и девочек.

Работы ученых в области гендерной педагогики, а также собственное желание сделать УВП своей школы максимально эффективным, не вредящим ни физическому, ни психическому, ни нравственному здоровью, подвигли наш коллектив на создание школы параллельно-раздельного обучения, где бы максимально учитывались особенности взросления, личностного становления, эффективного обучения и дальнейшей социализации мальчиков и девочек.

Преподавание своего предмета, химии, я веду, стремясь максимально учесть особенности обоих полов. Отбор форм и методов урока здесь играет первостепенную роль. В своей работе я опираюсь на работы известных преподавателей-методистов-химиков (Р.Г. Иванова, Л.А. Цветков, П.Н. Жуков), стараясь адаптировать свою деятельность с учетом данных работ нейропсихологов, изучающих особенности восприятия полов (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман).

На мой взгляд, необходимо четко сформулировать для себя особенности восприятия девочек и мальчиков.

У девочек проводится работа по анализу и синтезу мыслительных процессов, проявляющихся в самостоятельном составлении

Особенности восприятия	Девочки	Мальчики
В изучении нового материала	Испытывают нерешительность, стараются подробнее записать объяснения, редко задают вопросы, не разобравшись в теме	В объяснении пытаются уловить главное, запись ведут небрежно, смело задают вопросы, сразу пытаются применить знания
В отборе средств	Фактором поддержки интереса к изучаемому материалу и хорошего усвоения является эстетичное его оформление (слайды, плакаты, рисунки)	Хорошее усвоение материала возможно при использовании наглядности с элементами конструирования, практической работы
В выборе темпа обучения	Необходим средний темп. Статическая нагрузка переносится хорошо	Нужна быстрая смена видов деятельности, объяснения должны быть динамичны. Плохо переносят статическую нагрузку
В организации решения задач	Необходим алгоритм, раскрывающий последовательность действий. Требуют в работе наводящие вопросы, дополнительные объяснения	Многие действия осуществляют в уме или в черновом варианте, к оформлению задач относятся небрежно, часто находят более короткий, эффективный способ решения, задачи по образцу воспринимают с апатией
В организации практических работ	Выполняют после тщательного изучения инструкции, под руководством учителя, боятся неправильных действий. К работе с реактивами относятся с опасением и осторожностью; не проводят дополнительных опытов, не предусмотренных этой работой; оформляют работу тщательно, аккуратно, особое внимание уделяют зарисовыванию схем установки и последовательности своих действий	Практические работы вызывают большой интерес к предмету. Инструкцию рассматривают вскользь, сразу охватывают суть работы, выполняют ее быстро, сразу стремятся провести дополнительные опыты, не связанные с этой работой, нарушают правила техники безопасности, к оформлению работы относятся небрежно
В планировании опроса	Отвечая, чувствуют себя увереннее, если имеют четкий план ответа, подробно объясняют свою мысль, не испытывая речевых затруднений, думают о производимом ими впечатлении	Отвечая на вопрос, сразу обозначают главный момент. Ответ односложный, без объяснения подробностей, испытывают речевые затруднения, не заботятся о производимом впечатлении

Особенности восприятия	Девочки	Мальчики
В отборе форм обучения	Предпочитают традиционные виды учебных заданий, требующих тщательной предварительной обработки (доклады, рефераты)	Доклады и рефераты нежеланны из-за больших затрат времени, хорошо справляются с тестами, кроссвордами
В индивидуальной работе	Обычно нерешительны, в коллективной более уверены в себе. Умело распределяют роли, с увлечением объясняют, наставляют, поучают	Самостоятельно выполняют индивидуальную работу, ищут возможность получения результата и при недостатке знаний. В коллективной деятельности перехватывают инициативу друг у друга

опорных конспектов. На уроке я использую их врожденную способность вникать в детали, создавать образы, их вербальную активность. Логика же учебного материала по химии создает объективную основу для организации поисковой деятельности учащихся, что я максимально использую в классах мальчиков.

По моему мнению, максимальное раскрытие потенциала девочек и мальчиков с учетом их психофизиологических особенностей и полоролевой предназначенности — это предмет педагогической инновационной деятельности.

Ж.А. Корнеева. Учет полоролевых особенностей учащихся при использовании проектного метода обучения

Метод проектов состоит в том, чтобы от капризного хотения, пустого мечтания перевести мыслительную деятельность учащихся к проектному замыслу с рациональным обоснованием и конкретной технологией, способными обогатить их опыт необходимыми в жизни умениями и навыками.

Практический опыт показал, что такого рода творчество вызывает познавательную активность и энтузиазм у большинства учащихся. Анализируя творческие проекты по ИЗО с точки зрения гендерных особенностей учащихся, следует отметить, что наибольший энтузиазм у мальчиков вызывают работы, связанные с конструированием, у девочек — с художественным изображением.

Многу были проведены различные краткосрочные и долгосрочные проекты во 2, 5, 6 и 7-м классах. Это были “Город радости”, изготовление замков Синей Бороды, Цветной Феи, Радуги и т.п.

Во 2-м классе краткосрочный проект “Город радости” задается как коллективное творческое задание по бумагопластике с

декоративным оформлением структурных элементов. Из бумаги изготавливаются дома, деревья, ограды, образуя город со своей инфраструктурой, площадями, улицами. Мальчики без дополнительного инструктажа берутся конструировать часовые башни, многоэтажные дома с архитектурными деталями, а девочки с удовольствием колдуют над оградями, деревьями, фонтанами, охотно расписывают дома. Выстраивание города мальчики и девочки тоже осуществляют неравнозначно. Мальчиков интересует конкурентоспособность своих объектов, а девочки выстраивают логическую структуру поселения.

В 5-м классе изготовление замков осуществляется как долгосрочный проект, по которому на первом этапе нужно создать эскиз будущей конструкции, на втором — собрать строительный материал (коробки, банки, картон и т.п.). На третьем этапе бригадой надо создать воплощение задуманного в эскизе и расписать в соответствии с девизом. На каждом из этих этапов активность мальчиков и девочек разная. Собирают “строительный материал” в основном девочки, а конструируют на уровне блицпроекта мальчики. Каждый этап работы над объектом вызывает явный интерес у мальчиков, но воплощается в жизнь чаще девочками.

Окончание работы для мальчиков независимо от класса связано с утратой интереса к своему творчеству. Девочки же через неделю или позже интересуются существованием “Города радости”, сохранностью его структуры, находят время поиграть с этим замком.

Проектное мышление необходимо специально пробуждать, планомерно развивать и заботливо культивировать. Проектный подход позволяет переносить найденные принципы решения на другие области и проблемные ситуации — не выучить правило, а вывести его. Понимая, что приобретение новых качеств часто связано с напряженным систематическим трудом, прилежанием и усердием, каждый учитель должен обратить внимание на формирование этих качеств, особенно у мальчиков, по природе своей импульсивных и малоусидчивых.

Н.А.Беляева. Использование групповой формы работы на уроках МХК в классе девочек

Предмет “Мировая художественная культура” связан с необходимостью самовыражения и вербализации чувств. Для девочек особенно важен процесс общения и обмен мнениями, впечатлениями. В связи с этим эффективна групповая форма работы девочек на уроках мировой художественной культуры, которая еще

отвечает потребностям в процессах социализации, свойственным девочкам-подросткам.

В процессе групповой работы формируется умение вступать в общение, понять и принять другую точку зрения, высказать свое мнение и обосновать его, соотносить свое мнение с мнением других, понимать состояние другого человека и сочувствовать ему, а также организаторские умения (ставить цель, планировать процесс работы, достигать результата, оценивать итоги работы).

Наиболее часто на уроках в 10-м классе для групповой работы я даю девочкам такие творческие задания, как: 1) сочинение от имени какого-либо героя; 2) “оживление” художественного произведения (инсценируются группами фрагменты картины как конкурсные задания); 3) “собрание” определенных понятий (из фрагментов определения); 4) классификация и систематизация (распределение различных понятий или произведений искусства на группы и объяснение принципов такого распределения); 5) подтверждение гипотезы (группа выдвигает гипотезу по заданной теме, затем другая группа ищет подтверждения или опровержения); 6) ассоциации к художественному произведению или творчеству художника; 7) “тождество и контраст” (сопоставление произведений искусства или творчества художников).

В завершение учащимся 10-го “Б” класса я предлагала заполнить анкету с вопросами. В результате были получены следующие результаты:

	Вопросы анкеты	Итоговые результаты ответов учащихся
1.	В чем Вы видите смысл изучения данного предмета?	Смысл изучения МХК — в познании и самопознании, развитии интересов, способностей, расширении кругозора
2.	От чего Вы получаете наибольшее удовлетворение на уроках?	Наибольшее удовлетворение девочки получают от атмосферы в классе, от процесса и результата работы, от общения со сверстниками и возможности себя проявить
3.	Какую роль Вы чаще всего исполняете на уроках?	Большинство отметили, что на уроках они чаще всего исполняют роль активных участников и увлеченных зрителей
4.	Какую роль Вам хотелось бы исполнять?	Некоторым ученицам хотелось бы исполнять роль организатора
5.	Что для Вас наиболее значимо на уроках?	Наиболее значим на уроках для девочек процесс познания, активной деятельности и творчества
6.	Какие черты Вашего характера проявляются на уроках?	На уроках чаще всего проявляются смелость, уверенность, активность, любознательность, способность творчески мыслить

Таким образом, использование групповой формы работы позволяет учителю расширить диапазон сторон активного воздействия на личность каждой девочки, обеспечить ей опыт самостоятельной и совместной деятельности; устанавливать гуманные межличностные отношения на основе сотрудничества, расширяя ролевые возможности учения. Поэтому можно с уверенностью сказать, что процесс групповой работы способствует более глубокому и осмысленному проникновению в сущность искусства и реализации личностного потенциала.

О.Г. Плотникова. Коррекция содержания программы по истории для 6-х классов и отбор форм и методов преподавания девочкам

Работая не один год в женских классах, я пришла к выводу, что курс истории нуждается в дополнении тем, актуальных для девочек. Произведенные дополнения касаются вопросов культуры, гендерной истории, роли личности в историческом процессе, социализации женщин в разные исторические эпохи. Включение таких тем помогает реализовать социокультурный подход в преподавании истории, дает возможность учащимся составить собственный образ изучаемой личности, ставит их перед выбором ценностей и идеалов, помогает сформировать объективность в преподавании истории.

Основные дополнения, внесенные мною в программу по истории для 6-го класса:

- Наряду с традиционными формами урока мною проводятся уроки в форме защиты творческих работ. Например, такими работами при изучении темы “Мир европейского Средневековья” являются: а) образ прекрасной дамы в поэзии трубадуров, труверов, миннезингеров; б) женщины-врачевательницы; врачебная помощь, гигиена; в) женщины и семейный уклад средневекового города; ведьмы и ведовские процессы.

При изучении же такой темы, как “Средневековый Запад в XI–XV вв.”, творческие работы девочек приобретают особый характер. Так, когда вводится тема “Агнесса Сорель — законодательница моды при французском дворе”, девочки изготавливают и впоследствии защищают эскизы, раскрывая таким образом содержание темы и анализируя социальные процессы того времени.

- Используется частично поисковый метод (под руководством учителя осуществляется сравнение и сопоставление) при изучении таких тем: а) Франкское королевство: борьба за власть Брунгильды и Фредегонды (первых дам королевства); б) болгарская

культура: дворцы и базилики в Плиске, Преславе; в) Пьер Абеляр и Элоиза Фульбер (на основе эпистолярного жанра); г) Галицко-Волынское княжество; Ольга (дочь Юрия Долгорукого); д) теремная жизнь великих княгинь и их удел.

- На уроках мною также используются художественные произведения, которые помогают создать эмоциональный фон и проанализировать определенную историческую эпоху, например: а) сказки “Тысяча и одна ночь”; Шахерезада как выразительница мировоззрения женщины Востока; б) Ярослав Мудрый в кругу семьи; Анна Ярославна — королева Франции.

- На сегодняшний день в связи с увеличением объема информации актуальны интегрированные уроки, например урок “Одежда, быт и нравы Древней Руси” сочетает в себе литературу, ИЗО и историю.

- Предусмотрены и экскурсии по Москве, которые дополняют и расширяют кругозор девочек.

- В дополнение к изменениям в программе, чтобы повысить мотивацию девочек и интерес к предмету, были разработаны дополнительные курсы, так, для 6-го класса — программа кружка “История костюма в Средние века”.

Благодаря вышеуказанным изменениям содержания программы у девочек постепенно формируются и развиваются навыки анализа и синтеза мышления, сравнения и сопоставления, которых из года в год становится больше и которые усвершенствуются.

Ю.Г. Соколова. Опыт работы учителя физической культуры в классах раздельного обучения

Цель моей работы как учителя физической культуры — обеспечить в условиях учебно-воспитательного эксперимента оптимизацию и рационализацию УВП, дифференцируя обучение мальчиков и девочек. В целях получения здоровьесберегающего эффекта уроков я уделяю внимание планированию и проведению 3-го урока физкультуры, дополнительного к базисному учебному плану; разработке программ физкультминуток; организации мониторинга уровня физической подготовленности, определению сильных и слабых сторон физической подготовленности в экспериментальных классах.

Организация урока раздельного обучения, на мой взгляд, дает множество преимуществ: 1) осуществляется учет всех психических и физиологических особенностей детей разного пола; 2) возможность планировать урок для девочек или для мальчиков (внимание преподавателя не рассеивается на две разнополые, работающие

по разным программам группы); 3) дозирование на уроках нагрузок, подбор упражнений и игр, отражающих разный уровень физического развития и психического состояния мальчиков и девочек; 4) повышение контроля над динамикой развития физических возможностей; 5) отсутствие стеснительности и ощущения неловкости при выполнении отдельных упражнений.

На своих уроках в классах раздельного обучения я наблюдаю значительное улучшение дисциплины, потому что решение поставленных двигательных задач (при отсутствии отвлекающих факторов) становится основным мотивом занимающихся. Громкий смех, выкрики, жестикуляция — это приемы детей, желающих привлечь внимание противоположного пола.

Наблюдая на уроках за поведением мальчиков и девочек начальных классов, можно с уверенностью сказать, что у большинства девочек есть потребность прикосновений, объятий, в том числе и моих. Мальчиков же в большинстве случаев удовлетворяет просто похвала словом. Хотя впоследствии я стала замечать, что в классе мальчиков на игровых и соревновательных уроках все чаще стали появляться слезы. По опыту могу сказать, что в однополом коллективе легче снять эмоциональное напряжение. Ведь в смешанных классах мальчики стесняются плакать при девочках. Они обижаются, уходят в сторону, отказываются от игры, от разговора, т.е. переживают ситуацию очень трудно, не получая порой психологической поддержки.

Обучение на уроках физкультуры ориентировано в большей степени на средних и слабых учеников, чувствующих себя более комфортно при небольшом внимании окружающих к своей личности. Отсутствие скованности помогает быстрее освоить сложный элемент или выполнить трудное упражнение. В классах раздельного обучения можно открыто говорить с девочками (с мальчиками) об их проблемах, объясняя, почему одним легко дается выполнение того или иного упражнения, а для другого это проблема. В смешанных классах эта ситуация усугубляется тем, что “насмешки” идут от противоположного пола, и тогда нужны дополнительные усилия для решения возникшей проблемы.

Мальчикам нужны подвижные игры, быстрая смена двигательной деятельности, они быстрее восстанавливаются после физической нагрузки. Девочкам больше нравятся игры и эстафеты с элементами гандбола, интересен пионербол и волейбол. Поэтому при планировании 3-го урока физкультуры я стараюсь включить наиболее полюбившиеся игры для мальчиков и девочек.

Учителя нашей школы ведут целенаправленную работу по подбору специальных упражнений для развития основных физи-

ческих качеств мальчиков и девочек. Наша цель — создать психологически комфортную обучающую и воспитывающую среду.

Е.В. Толстая. Эффективные формы и методы обучения, направленные на развитие творческого потенциала мальчиков на уроках математики в начальной школе

В 1-м “Б” классе обучаются только мальчики, поэтому в своей учебно-воспитательной работе мне необходимо было изучить особенности их характера.

В организации работы мальчики небрежны; работу начинают активно, но нарушают инструкции и формальные правила; быстро достигают результата, отказываясь от проработки деталей, оформления. Мальчики любят работать индивидуально, выбирая свой путь решения задач; предпочитают быстрый темп работы.

Вся учебно-воспитательная работа строится не только с применением объяснительно-иллюстративного метода, но и с включением частично поискового, проблемного и модельного (самостоятельность и творческий поиск) метода обучения. На мой взгляд, у мальчиков важно стимулировать их самостоятельность, умение предложить собственные варианты решения проблемы, здоровую конкуренцию, врожденную познавательную активность.

Зная особенности восприятия материала мальчиками, я учитываю и предупреждаю: 1) отрицательные проявления, выражающиеся в “шумной” реакции; 2) плохую переносимость статической нагрузки, нетерпение; 3) продолжительность рассматривания; 4) быстрое переключение внимания на другой объект; 5) конкретность и односложность ответов; 6) склонность к преобразующей деятельности, соревнованию; 7) непостоянство интересов, любовь к новизне; 8) неусидчивость, стремление одновременно с речью учителя уловить разговор соседей.

Кроме того, я придаю значение обучению мальчиков правильному общению с учителем и алгоритму совместной работы в коллективе. Развиваю внимание, восприятие, умение наблюдать и делать выводы. Широко пользуюсь новыми подходами к освоению материала, основывая учебную деятельность на игровой ситуации, также на моделировании ситуации, требующей от детей ориентировки на линии, плоскости и в пространстве. Для более бойких мальчиков, стремящихся показать свои возможности, готовлю задания в тетрадах для индивидуальной работы.

Для снятия напряжения у учащихся на уроках используются физминутки в режиме “динамических поз” по методике В.Ф. Базарного. Некоторые задания, например сравнение предметов и

множеств, направлены на смену видов деятельности, на разнообразие учебной деятельности. Мальчики экспериментируют, работают активно, быстро достигают результата, что стимулирует их на новое действие.

В заключение следует отметить, что учет гендерных особенностей учащихся в обучении равнозначен учету индивидуальных особенностей личности. И только таким образом можно преодолеть формальный подход к образованию и сделать его личностно ориентированным. Насколько целеустремленными, ответственными, сильными и творческими будут мальчики — зависит от того, как школьные учителя сумеют сформировать эти качества в сегодняшних школьниках, создать условия для их самоидентификации и определения места в отношениях мужчины и женщины.

***Н.Р. Ткебучава.* Взаимодействие учителя и ученика в условиях однополого (мужского) класса**

Необходимо построить систему взаимоотношений учителя и учеников для их личного развития и роста, тем более в однополом классе. Существуют противоречия между теми целями и задачами, которые ставят учителя и воспитатели в ходе учебно-воспитательного процесса, и теми, которые преследуют мальчики в исполнительской деятельности. Наблюдения показали, что мальчики любят воспринимать материал в динамической форме с часто используемой сменой видов занятий, конкурируя друг с другом и открывая для себя постоянно что-то новое. Необходимо обязательно использовать на уроке соревновательные моменты, поисковые задания, давать мальчикам поручения, сформулированные четко и конкретно, адресованные каждому ученику.

Для меня было важно выбрать из *трех моделей педагогического взаимодействия* наиболее подходящую для мальчиков.

1. Традиционная педагогика организует *субъект-объектные связи*, при которых главным действующим лицом признается педагог. Ученику же отводится пассивная роль, он выступает в роли объекта воздействия, который должен овладеть тем, что ему предлагают, чаще всего при авторитарном руководстве. Однако не стоит забывать, что мальчики любят свободу, самостоятельность принимаемых решений, они не захотят выполнить работу, если она им не нравится или не соответствует их целям в данный момент.

2. Вторая модель взаимодействия — *объект-субъектные связи*, — теория спонтанного развития, свободного воспитания, когда педагог приспособляется к желаниям ребенка, создает условия и пред-

посылки для его развития, тоже не может быть определяемой моделью взаимоотношений в мужском коллективе. Так, возникающие противоречия между ожидаемыми и реальными результатами у ребенка рождают стрессовую ситуацию.

3. Таким образом, актуальной становится *личностно ориентированная модель взаимодействия*, цель которой — осуществить *субъектно-субъектную связь*, используя педагогику сотрудничества. Здесь педагог и ученик в равной мере получают возможность определенной свободы в построении своей деятельности, учатся осуществлять выбор и строить через это собственную личность, осознавать самого себя, реализовывать свое “Я”. Отношения строятся на основе взаимопринятия и взаимопонимания, путем сотрудничества.

В ходе экспериментальной работы я разработала ряд специальных занятий с мальчиками по развитию у них способности к субъектно-субъектному взаимодействию. Цель этих занятий — зафиксировать в сознании образцы взаимодействия людей друг с другом, ориентируясь на третью модель взаимоотношений. Эти занятия в итоге показали, что ребенку не навязываются те или иные состояния или способы поведения, мальчик сам внутренне принимает ту или иную позицию. В этих занятиях задействуются все сферы жизнедеятельности; разыгрываются житейские ситуации, модели повседневного и экстремального поведения, поступки; анализируются сказки и другие литературные произведения. Конечно, занятие при этом строится таким образом, чтобы в более выгодном свете представить позитивные реакции ребенка — уверенность, радость, дружелюбие, миролюбие.

**Л.П. Макарова. Осуществление гендерного подхода
в преподавании литературы в 6-х классах
раздельно-параллельного обучения**

Мною была сформулирована цель — разработать принципы гендерного подхода в преподавании литературы и отбора средств и методов при осуществлении дифференцированного учебного материала, способствующего формированию нравственных основ мальчиков и девочек. Для этого мною была проделана следующая работа: 1) адаптация содержания обучения для особенностей восприятия мальчиков и девочек; 2) создание и апробирование здоровьесберегающих технологий с учетом психофизиологических и личностных особенностей мальчиков и девочек; 3) создание психологически комфортной обучающей и воспитывающей среды; 4) использование литературного материала как компенсаторного

способа развития мыслительных и речевых функций у детей разного пола.

Приведу пример особенностей протекания урока литературы в разнополых классах. Мальчики, изучая рассказ Л.Н. Толстого “Кавказский пленник”, вспоминают сложные термины военной тематики, с которой познакомились при анализе других произведений. Когда же мальчики дают характеристику героям рассказа, то проявляют мальчишескую сообразительность, энергичность, соперничество в сравнении. Им нужна быстрая смена деятельности, острота обсуждаемой ситуации. У девочек же урок проходит совсем иначе. Здесь тишина, внимание, прилежание. Отношение к содержанию и замечания, сделанные мимоходом, тактичные, вполголоса. На уроках обсуждают отношения, поступки, сравнивают с реальной жизнью, составляют план к данному образу героини или героя. Часто девочки могут обсуждать возникающие спонтанно межличностные этические проблемы. Такая форма деятельности отвечает гендерным особенностям девочек и создает обстановку психологического комфорта.

На таких занятиях значительно выше дисциплина и уровень знаний. В связи с особенностями протекания занятий я использую при планировании урока отбор эффективных форм и методов преподавания, позволяющих учесть психофизиологические особенности полов.

К сожалению, программа литературы в школе, составленная в основном мужчинами, рассчитана на мужское восприятие и преподается исходя из особенностей мужского мышления. Произведения авторов-женщин редко включаются в курс родной литературы для старшеклассников. Гендерный подход, на мой взгляд, может открыть новые образовательные, просветительные и воспитательные возможности в изучении словесности. Благодаря этому можно добиться развития интереса к литературным произведениям и понимания эстетических процессов, происходящих в разные культурные эпохи, опираясь на опыт гендерных ролей мальчиков и девочек.

Н.А. Субботина. Решение здоровьесберегающих задач на уроках географии при обучении мальчиков

Основная задача моей работы — допустимо дополнить программу по географии, построить урок с учетом особенностей различий психоэмоциональной структуры мальчиков и девочек с целью защиты их от перегрузок, включить в систему учебной деятельности оздоровительные физические упражнения.

Так, 6-й “А” — класс мальчиков, который был сформирован в 2004/05 учебном году из мальчиков двух смешанных классов. В классе 25 учеников, которые отличаются: 1) возрастом (11–15 лет); 2) состоянием здоровья; 3) разным уровнем овладения учебными знаниями, навыками и умениями; 4) индивидуальными особенностями. В целом класс гиперактивный, плохо переносит статическую нагрузку, не умеет организовать свое рабочее место и учебную деятельность.

При преподавании географии необходимо учитывать особенности данного класса и каждого ученика в отдельности, а также нейропсихологический аспект гендерного подхода к обучению. В классе мальчиков требуется высокий темп подачи материала с широким спектром разнообразной информации, с большим количеством логических заданий и компактным повторением пройденного материала. Работа строится в режиме поисковой активности с акцентом на самостоятельность принимаемых решений. Я считаю целесообразной дозированную эмоциональность в подаче учебного материала после его логического осмысления. Оценка полученных результатов должна быть обязательно конкретной и конструктивной.

Вот некоторые рекомендации приемов построения занятия, которые я использую для снятия статического и эмоционального напряжения мальчиков на уроках.

Любой урок в классе мальчиков требует четкой организации рабочего места и приветствия. Чтобы уменьшить статическую нагрузку во время занятий, я использую учебные задания с небольшими передвижениями по классу. Например, при изучении темы “Вулканы” учащиеся по очереди подходят к настенной карте и показывают местонахождение вулкана. Здесь можно использовать игровой момент, например игру “Кто быстрее?”. Класс разбивается на группы и получает задания — показать на карте определенные географические объекты. Или, например, при изучении темы “Горные породы” класс делится на 6 групп по 4 учащихся в каждой. На шести разных столах представлены магматические горные породы, осадочные, метаморфические, состав гранита, шкала твердости, поделочные горные породы. Учащиеся в течение 5 мин выполняют задания на одном из столов, потом меняются местами пять раз. Это не только снимает напряжение, но и развивает дух здорового соревнования, помогает осваивать при этом и новые знания.

На каждом уроке географии я стараюсь разместить наглядные пособия так, чтобы учащиеся в ходе урока могли смотреть не

только прямо на доску, но и на боковые и заднюю стены класса. При изучении некоторых тем, например “Глазомерной съемки местности”, мальчики весь урок проводят в постоянном движении на свежем воздухе, делая съемку участков. Кроме того, снятию эмоционального напряжения способствуют занимательные задания, решение головоломок, сканвордов и т.п. у доски или в домашних условиях.

Мальчики любят динамичный текст. Учащимся задают вопросы: если ответ на вопрос “да”, то учащиеся встают, если “нет”, то хлопают в ладоши. Снятию эмоционального напряжения и толчком к следующему этапу изучения материала служат видеофрагменты, музыка или чтение художественного или научного текста (около 5 мин).

Приведенные примеры можно использовать на любых уроках гуманитарного цикла. Главное — надо помнить, что обучение мальчиков требует особого подхода.

Я.В. Насонова. Роль творческих заданий на уроках русского языка и чтения в классе девочек

Проблема развития творческих способностей является актуальной для современной школы. Работая в школе раздельно-параллельного обучения в классе девочек, я провела исследование, цель которого — изучить особенности формирования творческих способностей. Предметом исследования стали творческие способности девочек 8–9 лет, являющиеся также и объектом исследования. Гипотеза проводимого мною исследования — то, что раздельное обучение в начальных классах способствует проявлению творческих способностей. Для ее проверки были использованы следующие методики: 1) методика П. Торренса, по которой диагностировались особенности творческого воображения девочек (тест “Незавершенные фигуры”); 2) метод креативного поля В.Д. Богоявленской по конструированию творческой деятельности (рассмотрены особенности развития творческих способностей девочек непосредственно в деятельности).

Полученные результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

- Диагностика творческого воображения выявляет способности детей, помогает использовать их в дальнейшей деятельности, например учебной.
- Метод креативного поля позволяет ребенку выйти за пределы заданного и тем самым развивать творческое воображение, произвольную творческую активность.

• В условиях однородного коллектива девочки лучше проявляют свои способности. Они не боятся выдвигать новые идеи, выполнять работу по-новому.

С целью полного раскрытия способностей девочек на уроках были также использованы следующие *творческие задания*.

1. При изучении темы “Русские народные колыбельные песни, прибаутки, загадки” девочкам предложили задание — придумать свои колыбельные песни и загадки. Приведем некоторые песни и загадки, которые у них получились.

<i>Колыбельные песни</i>	1. Спи, мой братик маленький!	2. Солнце спать ушло давно,
	Баю-бай...	Звезды мирно светят.
	Ты скорее, сладенький,	Все вокруг крепко спят.
	Засыпай.	Спать должны и дети.
	Я тебе сейчас спою	
	Колыбельную свою.	

Загадки

1. Рыхлит землю, растениям помогает. (*Крот*)
2. Плывет зеленое бревно, ох и страшное оно. (*Крокодил*)
3. Большой, зеленый, гладкий, внутри он красный, сладкий. (*Арбуз*)

2. На уроках русского языка при изучении нового словарного слова дети придумывали к нему загадку. В результате девочки лучше запоминали понятийный орфографический смысл слова. Например, о словарном слове “сорока” дети сочинили такие загадки:

Посмотри-ка, вот так птица!
Небылицы собирает,
Вести новые твердит.
На хвосте своем несет,
Подивись-ка ты, народ.
Черно-белая воровка
Тащит вещи очень ловко,
Как увидит, что блестит,
За добычею летит.

Кроме того, развитию творческого мышления способствуют задания, например, сочинить продолжение к предложенному рассказу; рассказать фантастическую историю о каком-либо предмете; составить предложения, состоящие из слов, начинающихся на предложенную учителем букву; восстановить стихотворение по неполной записи; дописать самостоятельно окончания двустиший.

Нельзя забывать, что детство для человека — это уникальная пора развития всех психических функций, механизмов речи, речевого мышления, памяти, социальных эмоций. Поэтому школа оставляет за собой миссию творить и растить творцов, создавать условия для признания неординарности личности.

МГУ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Змеев

УЧЕБА И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.Н. ПОПОВСКОГО

На юбилейных мероприятиях, связанных с 250-летием Московского университета, много добрых слов было сказано в адрес первого русского профессора нашего вуза Николая Никитича Поповского. Этот замечательный человек вошел в историю образования, науки и культуры России как любимый ученик и последователь М.В. Ломоносова, достигший серьезных результатов в философии, поэзии и переводах с иностранных языков на русский. Широкому читателю в меньшей степени известна продуктивная научно-педагогическая деятельность Н.Н. Поповского, протекавшая последние десять лет его короткой жизни в Петербургской Академии наук и Московском университете.

Родился Николай Никитич Поповский в начале 1726 г. в семье священнослужителя московской церкви Василия Блаженного¹. Начальное образование получил в домашних условиях у своего отца — Никиты Васильева², а затем продолжил его в Московской славяно-латинской академии. Здесь Николай был в числе лучших учеников и студентов, проявляя особый интерес к церковной истории, философии, литературе (поэзии) и иностранным языкам. Существенное влияние на формирование мировоззрения будущего русского ученого оказали произведения Феофана Прокоповича и Стефана Яворского. В 1740-е гг. ведущими преподавателями Московской академии были богословы и философы Порфирий Крайский, Иосиф Хотунцевич, Иоанн Козлович, Геннадий Драницын и Константин Бродский³, чьи труды настойчиво изучал студент Н.Н. Поповский.

В Московской славяно-латинской академии обучение тогда строилось следующим образом: курс богословия продолжался 4 года, философии и риторики — по 2 года, поэтики и филологии — по 1 году. Эти курсы изучались последовательно друг за другом, поэтому общий срок обучения составлял не менее 10 лет,

Змеев Владимир Алексеевич — доктор исторических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой истории Института переподготовки и повышения квалификации МГУ им. М.В. Ломоносова.

а для многих учеников — 12–13 лет. Весьма сложным являлся философский курс, который читался старшим студентам. Современные исследователи П.В. Калитин и А.В. Панибратцев отмечают, что до середины XVIII в. преподавание в академии велось на латинском языке⁴.

В начальных классах занятия учеников заключались в чтении уроков, переводах текстов с древних языков на русский, приготовлении небольших сочинений (обычно на латинском языке), общении с учителями и между собой на иностранных языках. Студенты старших классов академии в один из дней недели читали проповеди наизусть ученикам младших классов в присутствии учителей. На уроках риторики ученики и студенты использовали учебные пособия преподавателей академии⁵. Кроме того, они участвовали в риторических и поэтических диспутах о каком-нибудь предмете из области природы, науки или искусства. Николай Поповский и его друг Антон Барсов были активными участниками диспутов и часто выходили победителями.

Для развлечения и отдыха ученикам Московской академии разрешалось заниматься музыкой и участвовать в постановках религиозных комедий. В любительском театре академии большим успехом пользовались следующие сценические произведения: “Комедия, ужасная измена сластолюбивого жития с прискорбным и нищетным в Евангельском пирилобце и Лазаре изображенная”; “Комедия, страшное изображение второго пришествия Господня на землю”; “Комедия, царство мира, идолослужением прежде разоренное”⁶ и др. Годы, проведенные в ведущем духовном учебном заведении России, позволили Н.Н. Поповскому получить хорошее образование и почувствовать тягу к наукам.

Весной 1748 г. профессор В.К. Тредиаковский отобрал Николая Поповского в числе десяти наиболее подготовленных студентов Московской академии для продолжения образования в Петербургском академическом университете. В рапорте в Академию наук 24 марта 1748 г. Тредиаковский сообщил: “Николай Поповский, москвитин, церковный сын, а отроду ему двадцать два года”⁷. Перед началом занятий академики-профессора И.А. Браун, М.В. Ломоносов и И.Э. Фишер провели среди студентов собеседование. Уже тогда М.В. Ломоносов обратил внимание на способного студента-москвича Н.Н. Поповского и стал поручать ему сложные дополнительные задания.

С 15 мая начались лекции, которые студентам читали: профессора И.А. Браун (философию), М.В. Ломоносов (химию), Г.В. Рихман (математику), В.К. Тредиаковский (филологию), И.Э. Фишер (историю и хронологию), адъюнкт С.П. Крашенинников (натуральную историю) и др. К концу 1748 г. ректор Академического

университета профессор Г.Ф. Миллер на основании сведений профессоров подготовил рапорт в Канцелярию Академии наук, в котором отметил студента Поповского в числе лучших. Не менее успешно он обучался и в 1749 г., особенно по философии и филологии.

В период с 29 января по 8 февраля 1750 г. все студенты университета Петербургской Академии наук сдавали экзамены в присутствии ведущих профессоров. По их итогам студентам были даны письменные характеристики, например: “Николай Поповский — в математике и философии имеет успех посредственный, а впредь о нем не без надежды, ибо он понятие имеет и показывает немалое прилежание; разумеет Юлия Цезаря посредственно. Он переводит нечто по-русски и потом по-латински чисто и хорошо”⁸. Весной того же года Н.Н. Поповский избрал философию в качестве предмета своей специализации и приступил к основательно-му ее изучению.

В 1750 г. началась педагогическая деятельность студента Поповского, которая осуществлялась параллельно с учебной. Он живо откликнулся на предложение ректора Академического университета обучать арифметике гимназистов за небольшую плату, о чем свидетельствует сохранившаяся в делах Канцелярии Академии наук записка⁹. Творческое и добросовестное отношение Н.Н. Поповского к педагогической работе с юношами помогло ему в короткий срок обрести твердые методические навыки и стать весьма квалифицированным преподавателем.

В период с 29 мая по 4 июня 1751 г. академические студенты вновь подверглись строгому экзамену комиссией в составе академиков И.А. Брауна, А.Н. Гришова, Х.Г. Кратценштейна, С.П. Крашенинникова, М.В. Ломоносова, Н.И. Попова, Г.В. Рихмана, И.Э. Фишера и Ф.Г. Штубе де Пирмонта. Студенты А. Барсов, И. Братковский, Н. Поповский, С. Разумовский, М. Софронов и Ф. Яремский были признаны достойными звания адъюнктов. В отзыве на Н.Н. Поповского отмечались его успехи в философских и словесных науках. Теперь этим студентам предстояло прослушать цикл дополнительных лекций и под руководством академиков подготовить диссертации по избранным наукам.

По распоряжению президента Академии наук графа К.Г. Разумовского студент Поповский был отдан “на выучку” к академику Ломоносову, который начал читать ему “стихотворческие лекции”. Эти лекции слушали также студенты И.С. Барков, А.А. Барсов, Б.А. Волков, А.Л. Дубровский и др., но в лучшую сторону М.В. Ломоносов выделял Н.Н. Поповского. Академик Ломоносов весьма высоко оценил первое стихотворение Поповского — эклогу под названием “Зима” — и направил ее знамени-

тому царедворцу И.И. Шувалову со следующей запиской: “Я в ней не поправил ни единого слова”¹⁰. Вскоре это стихотворение было опубликовано и получило положительную рецензию.

В 1752 г. Н.Н. Поповский начал переводить стихами на русский язык немецкие сочинения Я.Я. Штелина, писавшиеся к придворным праздникам. Один из лучших переводов был опубликован в столичной газете, а остальные покоятся в архиве¹¹. В том же году талантливый поэт осуществил перевод “Письма Горация Флакка о стихотворстве к Пизонам” с приложением пяти од Горация. В 1753 г. Н.Н. Поповский успешно выступил в Академии наук с речью “О несправедливом презрении нравоучительной философии, особливо у древних философов, прежде Сократа бывших”.

Быстро пробежало время учебы в Академическом университете — 19 января 1753 г. студенты сдавали последний экзамен. Из 20 человек только семеро, в том числе и Н.Н. Поповский, были признаны окончившими курс обучения. На всех выпускников ведущие профессора Академии наук составили общую заключительную характеристику (“экстракт”), в которой, в частности, говорилось: “Николай Поповский в гуманиорах, особливо же в стихотворстве лучше всех, в философии достаточен, немецкий, французский и греческий языки разумеет нарочито, с латинского на российский переводит преизрядно, в поступках честен, за достойного произвождения в тех науках, к которым определил себя, признан”¹².

Все выпускники университета были оставлены при Академии наук для научной работы под руководством закрепленных профессоров. 18 декабря 1753 г. орденом президента Академии наук четверо лучших студентов были произведены в магистры. А.А. Барсов, А.А. Константинов, Н.Н. Поповский и Ф.Я. Яремский стали первыми русскими, получившими эту ученую степень на родине. Орденом от 23 декабря 1753 г. граф К.Г. Разумовский определил Николая Поповского конректором (заместителем ректора) Академической гимназии¹³. Дополнительно ему поручалось “обучать ректорский класс”.

Магистр Поповский с огромным желанием взялся за работу в новой и весьма ответственной должности, о чем свидетельствуют документы из Архива Российской Академии наук. Молодой ученый и педагог работал конректором гимназии чуть больше года (фактически до февраля 1755 г.), но успел за это время подготовить лекционные курсы по философии и стихосложению. Кроме того, он вел практические занятия с гимназистами по иностранным языкам.

В 1754 г. Николай Никитич закончил перевод поэмы английского писателя Александра Попа¹⁴ “Опыт о человеке”. Это

произведение привлекло внимание русских ученых и поэтов просветительскими идеями, в частности, умелым обоснованием и раскрытием гелиоцентрической системы Николая Коперника. Н. Поповский не знал английского языка, поэтому обратился к французскому прозаическому переводу этого произведения Э. Силуэта. Авторизованный перевод Николая Поповского сложного философского произведения Александра Попа вызвал одобрение М.В. Ломоносова. После долгих цензурных проволочек (3 года) поэма была издана отдельной книгой.

Полученный в Петербургской Академии наук и ее гимназии опыт работы скоро пригодился Н.Н. Поповскому в Московском университете, открытом в 1755 г. при участии М.В. Ломоносова. В монархический период нашей истории лавры основателей Московского университета приписывали императрице Елизавете Петровне и ее фавориту Шувалову, а Ломоносову отводили роль консультанта могущественного вельможи. В советские времена был другой перекося: М.В. Ломоносов представлялся главным организатором первого классического университета России. Сегодня, основываясь на данных достоверных источников, можно утверждать, что Императорский Московский университет появился в сердце нашей Родины благодаря интеллекту и прозорливости Ломоносова, организаторским качествам Шувалова и патриотическим чувствам дочери Петра Великого.

Понимая роль императрицы Елизаветы Петровны в создании и развитии Московского университета, Н.Н. Поповский написал в ее честь возвышенную оду, которая заканчивается следующими словами:

Младенчествуяши науки
Тебе, монархиня, гласят,
К тебе свои простерши руки
И немотствуя говорят:
Наш слаб язык, не твердо слово,
Но мысль и сердце уж готово
Благодарение принести;
Пожди, покамест укрепимся,
Тогда с усердием потщимся
Тебя хвалами превознести¹⁵.

После открытия Московского университета перед его первым куратором И.И. Шуваловым встал вопрос подбора профессорско-преподавательского состава. Из европейских университетов в Москву были приглашены крупные ученые и опытные педагоги, которые внесли заметный вклад в становление молодого вуза. Однако главную роль уже в первые годы работы университета играли отечественные преподаватели и чиновники, которые прекрасно понимали российскую специфику в сфере высшего

образования. Еще 6 февраля 1755 г. куратор университета обратился к президенту Академии наук с просьбой направить в Москву трех российских магистров Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и Ф.Я. Яремского для работы с гимназистами. Важно заметить, что кандидатуры Поповского и Барсова на вакантные должности в гимназиях Московского университета Шувалову рекомендовал Ломоносов¹⁶.

В марте 1755 г. три молодых магистра прибыли в Москву и были назначены в университетские гимназии: Николай Поповский стал ректором, Антон Барсов — учителем 2-го латинского класса (дворянского), а Филипп Яремский — учителем 2-го латинского класса (разночинного). Ректору обеих гимназий Н.Н. Поповскому поручалось вести занятия по красноречию в 3-м дворянском классе, по красноречию и латинскому языку в 3-м разночинном классе, а также по сокращенной философии во 2-м классе¹⁷. Они быстро освоили свои обязанности, обеспечив качественную подготовку гимназистов.

В марте—апреле 1755 г. ректор университетских гимназий магистр Поповский вместе с сотрудниками занимался подготовкой учебного процесса и набором учеников. В числе первых гимназистами зачислили в дальнейшем ставших известными: М.И. Афонина — будущего профессора Московского университета; А.М. Карамышева — крупного ученого-естествоиспытателя, члена-корреспондента Петербургской Академии наук; В.И. Баженова и И.Е. Старова — архитекторов; А.Ф. Мерзлякова — поэта; Н.И. Новикова — издателя и журналиста; Г.А. Потемкина, Я.И. Булгакова, А.И. Моркова — государственных и общественных деятелей; Д.И. Фонвизина — писателя-сатирика; П.И. Фонвизина — директора Московского университета и др.

Торжественное открытие Московского университета и его гимназий состоялось 26 апреля 1755 г., на следующий день после праздника коронации императрицы Елизаветы Петровны. В 8 ч. утра профессора, преподаватели и учащиеся, а также приглашенные знатные особы, родители гимназистов, иностранцы и именитые купцы отслужили молебен в храме Казанской Божьей Матери. После этого в большом зале университета с речами выступили его преподаватели: на русском языке А.А. Барсов, на латинском — Н.Н. Поповский, на французском — Ф. де Лабом и на немецком — И.Ф. Литкен¹⁸. Праздник в новом Храме знаний продолжался до позднего вечера.

В мае—июне 1755 г. в университет стали поступать первые студенты из Московской славяно-латинской академии и духовных семинарий, составившие учебную группу философского факультета. 1 июля с ними начались занятия, которые открылись вводными

лекциями на латинском языке магистров А.А. Барсова (по математике) и Н.Н. Поповского (по философии). Вступительная лекция Н.Н. Поповского “Речь, говоренная в начатии философических лекций при Московском университете” была переведена на русский язык и вскоре опубликована в столичном журнале¹⁹. В начале своей лекции магистр Поповский дал определение философии, сравнив ее с храмом, “в котором вмещена вся вселенная”. Он исходил из того, что философия охватывает все области человеческого знания. “От нее зависят все познания; она мать всех наук и художеств”²⁰, — утверждал молодой ученый.

Важной проблемой для Николая Никитича была забота о формировании философской терминологии в России, в которой ввиду огромных земельных пространств нашему любопытству могут открыться “многообразные натуры действия”. Если римляне могли заимствовать философскую терминологию у греков, то русские вполне могут делать подобные заимствования как у греков, так и у других философски развитых народов. Историк философии А. Абрамов пишет, что Поповским была предпринята попытка сращивания философских понятий, полученных в Славяно-греко-латинской академии, с комплексом естественно-научных представлений западноевропейской науки²¹.

Речь, произнесенная магистром Поповским 1 июля 1755 г., оказалась примечательной во многих отношениях, ибо носила программный характер. Он выдвинул важнейшую задачу Московского университета — содействовать просвещению страны, указав, что на тот момент Россия еще не успела сделать значительных успехов в области образования и науки. Николай Никитич был убежден, что учреждение в Москве классического университета будет способствовать быстрому распространению просвещения по всей Российской империи. Важно, что эта речь была отпечатана в числе первых работ²² в университетской типографии, открытой 25 апреля 1756 г.

В последующие годы лекции по философии наши студенты слушали у профессоров-иностранцев, поскольку в 1756 г. Н.Н. Поповского назначили профессором красноречия (элоквенции) философского факультета²³. Здесь он читал курсы лекций: “Основания слога” (по Гейнекцию), “Риторику” (по Эрнестию)²⁴ и другие. В расписании занятий университета и его гимназий на зимний семестр 1757 г. записано: “Н. Поповский толковать будет латинских стихотворцев, историков и ораторов, гейнекциевы основания чистого стиля и правила риторические эрнестовы, изъясняя их примерами или выбранными из знатнейших авторов, или нарочно сочиненные. Сверх того задавать будет разные материи для сочинения и переводы с русского на латинский и с латинского на

русский”²⁵. Последующие годы Н.Н. Поповский посвятил развитию российского стихосложения и добился значительных успехов как педагог и поэт, вырастив замечательных учеников и последователей.

Одним из талантливых учеников профессора Поповского был Денис Иванович Фонвизин (1745–1792), драматург, автор комедий “Бригадир” и “Недоросль”. Воспитанниками Н.Н. Поповского были поэт И.Ф. Богданович, дипломат Я.И. Булгаков, директор Академии наук С.Г. Домашнев, крупные ученые П.Д. Вениамин и С.Г. Зыбелин, многие другие известные россияне второй половины XVIII в. Особо следует отметить Николая Ивановича Новикова, который учился в гимназии при Московском университете в 1758–1759 гг.²⁶ Профессор Поповский привил гимназисту Новикову вкус к отечественной и зарубежной литературе, развил интерес к журналистике и издательскому делу, воспитал у него патриотические чувства.

С Московским университетом связано учреждение первой в России неправительственной газеты — “Московские ведомости”. Она издавалась университетом под совместной редакцией Н.Н. Поповского и А.А. Барсова с апреля 1756 по февраль 1760 г.²⁷. Через 100 лет после выхода в свет первого номера газеты редактор “Московских ведомостей” В.Ф. Корш писал: “Самым важным явлением тогдашней общественной жизни в Москве был, бесспорно, Московский университет как центр умственной деятельности, прогресса, как источник света для всего государства. Круг его деятельности с самого начала был довольно обширен. Первые познания в науках общество получило от преподавателей юного Университета и из книг, ими изданных”²⁸.

Н.Н. Поповский и его товарищ А.А. Барсов не жалели газетных площадей для публикации важных объявлений образовательного содержания. Например, “Московские ведомости” с 1756 г. (№ 21 и далее) регулярно сообщали, что в университете 3 июля открылась библиотека, “состоящая из знатного числа книг на всех почти европейских языках”. Она работала по средам и субботам с 2 до 5 часов пополудни, принимая не только сотрудников и студентов вуза, но и простых москвичей. В газете часто печаталась информация об издании в университетской типографии новых книг и учебных пособий с краткими аннотациями. Почти в каждом номере “Московских ведомостей” давались объявления о предстоящих публичных лекциях профессоров университета, которые могли посещать все желающие за умеренную плату.

Творческая работа Н.Н. Поповского в гимназиях Петербургской Академии наук и Московского университета помогла ему

сделать важные обобщения в области детской педагогики, которые были изложены в ряде произведений, в том числе опубликованных после смерти ученого. Большой интерес и сегодня представляет стихотворный труд ученого “Письмо о пользе наук и о воспитании во оных юношества, написанное покойным профессором Поповским к его превосходительству Ивану Ивановичу Шувалову при заведении Московского университета, 1756 года”²⁹. В этой работе речь идет не только о пользе наук, но и о воспитании юношества путем его духовного и физического развития. В заключительной части своего произведения автор благодарит попечителя университета И.И. Шувалова:

Един ты обще всех принял в опеку чад,
Представив мудрый твой совет Петровой дщери:
В Минервин храм отверз российским детям двери
И случай подал им свой разум просвещать:
Познанием наук себя обогащать.

Историк Московского университета профессор С.П. Шевырев писал: “Дидактическая поэзия привлекала особенно Поповского — и не мудрено: профессор искал сближения между наукою и поэзиею. ... Поповский везде обнаруживает мастера языка и достойного ученика Ломоносова. Видно, что язык свободно, без насилий, покорялся его дарованию. Стих его везде отличается строгою отчетливостью в размере и рифме”³⁰.

Внутренним высшим органом управления Московским университетом с 1756 г. стала Конференция (Ученый совет), первоначально включавшая в свой состав директора А.М. Аргамакова и штатных профессоров Ф.Г. Дильтея, Н.Н. Поповского, И.Г. Фроманна. 16 октября состоялось первое заседание Конференции, на котором постановили решать важные вопросы, касающиеся расписания занятий, общих нужд университета и его гимназий³¹. Например, университетская Конференция поддержала просьбу Н.Н. Поповского об его освобождении от обязанностей ректора обеих гимназий и назначении на эту хлопотную должность доктора философии И.М. Шадена, прибывшего в Москву из Тюбингенского университета³².

Между директором университета Аргамаковым и русским профессором Поповским сложились хорошие отношения, поскольку их объединяли общие патриотические чувства и горячее желание добиться быстрого успеха в деле развития отечественного образования. В работе по руководству университетом А.М. Аргамаков опирался на Н.Н. Поповского. К сожалению, деятельность первого директора Московского университета внезапно прекратилась из-за его смерти, последовавшей 25 января 1757 г. во время служебной командировки в Санкт-Петербург. На публичном

собрании университета 6 марта профессор Поповский произнес похвальное слово в память об Аргамакове³³.

После смерти первого директора Московского университета в состав Конференции временно (до назначения нового директора) ввели трех штатных ассессоров вуза: М.И. Веревкина, М.М. Хераскова и князя П.В. Хованского. Первое заседание университетской Конференции в расширенном составе состоялось 24 февраля 1757 г.³⁴ В этот период работы профессорской Конференции роль в ней Н.Н. Поповского была главной, поскольку именно он реально управлял университетом.

Указом императрицы Елизаветы Петровны от 24 апреля 1757 г. новым директором Московского университета был назначен Иван Иванович Мелиссино. “Любовь к наукам и словесности” была отличительной чертой деятельной натуры Мелиссино. В его доме проходили литературные собрания ученых и писателей, в университетской типографии печатался первый московский литературный журнал “Полезное увеселение”, началось издание лучших сочинений отечественных ученых, поэтов и писателей³⁵. На почве любви к наукам и литературе между Мелиссино и Поповским сложились дружеские отношения, которые способствовали просвещению молодежи.

12 ноября 1757 г. в Московском университете состоялось открытие литературного общества под председательством директора И.И. Мелиссино. Вот как описывает это событие профессор С.П. Шевырев: “Херасков читал стихи, профессор Рейхель краткую речь о благодеяниях куратора университету, Поповский русскую оду, Лабом французскую речь. Слушатели были многочисленны, между ними и высшее духовенство”³⁶. В Москве, таким образом, стал формироваться “Новый Парнас”, куда входили известные и молодые литераторы, тяготевшие к университету, к отечественным поэтам и писателям. Молодежь зачитывалась произведениями М.В. Ломоносова, которые были изданы в числе первых книг типографией Московского университета с портретом автора. Портрет Ломоносова сопровождался следующей стихотворной надписью его любимого ученика Поповского:

Московский здесь Парнас изобразил витию,
Что чистый слог стихов и прозы ввел в Россию,
Что в Риме Цицерон и что Виргилий был,
То он один в своем понятии вместил.
Открыл натуры храм богатым словом россов;
Пример их остроты в науках Ломоносов³⁷.

В 1758 г. куратор Московского университета поручил профессору Поповскому общий надзор за всеми юношами, поэтому он стал именоваться инспектором гимназий. Принимая эту должность

13 августа, ученый произнес речь “О том, коль многотрудна есть должность учащихся, есть ли оную исправлять по-настоящему”³⁸. Здесь Николай Никитич высказал ряд предложений, в частности, учитывая высокий уровень подготовки старших гимназистов, он предлагал произвести их в студенты. Однако Конференция университета в очередной раз отвергла предложения Н.Н. Поповского, что вызывало напряженные отношения между профессорами.

Особенно неблагоприятно складывались отношения Н.Н. Поповского с профессором Ф.Г. Дильтеем. На отношения Н.Н. Поповского с профессорами-иностранцами влияли их непримиримые разногласия по вопросу о введении в Московском университете преподавания философии на русском языке для некоторых гимназистов. 19 сентября 1758 г. профессор Поповский поставил этот вопрос на заседании Конференции университета, но потерпел новое поражение. Профессора-иностранцы утверждали, что латинский язык “есть главная цель учреждения университета и основание всех наук”³⁹. После этого инцидента Н.Н. Поповский стал избегать посещения заседаний Конференций.

С осени 1758 до начала 1760 г. профессор Поповский сосредоточил свои усилия на преподавании студентам российского красноречия, сочинении стихотворных произведений, переводах классиков древней и новой литературы. В начале 1760 г. в университетской типографии был напечатан его перевод второй части книги “О воспитании детей господина Локка”⁴⁰. Во введении “К читателям” Н.Н. Поповский писал: “Правила г. Локка почти везде могут употребляемы быть с великим успехом. Предмет его был тот, чтобы показать, каким образом детей частных родителей предуготовлять в пользу отечества”⁴¹.

Николай Никитич не увидел свою последнюю книгу, ибо скончался 13 февраля 1760 г. в Москве⁴². К сожалению, перед смертью Н.Н. Поповский сжег большинство своих рукописей, считая их несовершенными и негодными для публикации. Выдающиеся люди России высоко оценили вклад первого русского профессора в становление и развитие Московского университета. Вот что писал выпускник университета и его ректор профессор А.А. Прокопович-Антонский, обращая внимание лишь на одну из граней деятельности Николая Никитича: “Сколь удивительным должно показаться предприятие Поповского, начавшего преподавать на русском языке философию — такую науку, которая до него казалась уделом одних только знатоков древней словесности, будучи светильником ума, едва мерцала во мраке некоторых училищ”⁴³.

Выступая 24 января 2005 г. на научной конференции с докладом “250 лет МГУ им. М.В. Ломоносова”, академик РАН В.А. Садовничий рассказал об основных вехах истории Московского уни-

верситета в контексте развития культуры, образования и науки. Докладчик напомнил, что в XVIII в. научная мысль говорила по-европейски, на латыни — международном языке того времени. Вместе с тем для широкого распространения знаний в России преподавание на латыни было серьезным препятствием. “И вот уже в своей первой университетской лекции Николай Никитич Поповский — ученик Ломоносова — отстаивает права русского языка, — продолжил ректор МГУ. — То, что Московский университет в полный голос заговорил по-русски, имело важнейшее значение не только для науки и образования. Думаю, не ошибусь, если скажу, что это послужило мощным импульсом духовного развития общества, роста национального самосознания, формирования патриотических и гражданских настроений, подъема культуры и искусства”⁴⁴.

Примечания

¹ Санкт-Петербургский филиал архива Российской Академии наук (ПФА РАН). Ф. 3. Оп. 1. № 114. Л. 194.

² *Белявский М.Т.* Николай Поповский // Вопросы философии. 1952. № 2. С. 156.

³ *Смирнов С.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855. С. 199–209.

⁴ Русская философия. Словарь / Под общ. ред. М.А. Маслина. М., 1995. С. 447.

⁵ *Палладий Rogовский.* Исповедание веры. М., 1703; *Иосиф Туробойский.* Торжество преславное освободителя Ливонии, Государя Петра I... М., 1704; *Стефан Прибылович.* Предложение вопросов-ответов, изъятые с греческого диалекта и ныне новосочиненные со многим трудолюбием по-славенски. М., 1708–1710; *Софроний Лихуд.* Триумф о благополучном и преславном вечном мире со Швецией. М., 1721; *Алексей Барсов.* Аполлдора, грамматика Афинеяского, библиотека о греческих богах. Пер. с греч. М., 1725; *Дмитрий Райский.* Сказание о чудеси чудотворные иконы Пресвятой Богородицы Иверской. Пер. с греч. М., 1738; *Иоаков Блоницкий.* Епиктитов Енхиридион, или ручная книга. Пер. с греч. М., 1744; и др.

⁶ *Смирнов С.К.* Указ. соч. С. 181–189.

⁷ Материалы для истории Императорской Академии наук. Т. IX. СПб., 1897. С. 124.

⁸ *Пекарский П.П.* Редактор, сотрудники и цензура в русском журнале 1755–1764 годов. СПб., 1867. С. 33.

⁹ ПФА РАН. Ф. 21. Оп. 1. № 101. Л. 203.

¹⁰ *Бартенев П.И.* И.И. Шувалов // Русская беседа. СПб., 1857. Т. I. Кн. V. Отд. Биография. С. 19.

¹¹ “Санкт-Петербургские ведомости”. 1754. 29 ноября. № 95; ПФА РАН. Ф. 3. Оп. 1. № 101, 108, 110, 173, 185, 189.

- ¹² ПФА РАН. Ф. 3. Оп. 1. № 464. Л. 44.
- ¹³ Толстой Д.А. Академическая гимназия в XVIII столетии. СПб., 1885. С. 30.
- ¹⁴ Поп Александр (1688–1744), знаменитый английский поэт. В 1711 г. опубликовал “Опыт о критике” — манифест английского просвещенного классицизма. В философских поэмах “Опыты о морали” (1731–1735) и “Опыт о человеке” (1732–1734) он прославлял гармонию всего сущего. На русский язык его основные произведения перевели Н.Н. Поповский, И.И. Дмитриев и В.А. Жуковский.
- ¹⁵ Поповский Н.Н. Ода Ея Императорскому Величеству всемилостивейшей государыне императрице Елизавете Петровне... М., 1756. С. 4.
- ¹⁶ Ученые записки Императорского Московского университета. Ч. IV. М., 1834. Май. № XI. С. 335–336.
- ¹⁷ Страхов П. Ил. Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете. Репринтное издание. М., 2000. С. 6–7.
- ¹⁸ Санкт-Петербургские ведомости. 1755. 16 мая. № 37.
- ¹⁹ Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие. 1755. Август. Т. 2. С. 167–176.
- ²⁰ Избранные произведения русских мыслителей 2-й половины XVIII в. Т. 1. М., 1952. С. 88.
- ²¹ Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М., 1995. С. 419.
- ²² Мельникова Н.Н. Издания, напечатанные в типографии Московского университета. XVIII век. М., 1966. С. 19.
- ²³ Московские ведомости. 1756. 10 мая. № 5.
- ²⁴ Профессора Московского университета. 1755–2004: Биографический словарь. Том II: М–Я / Авторы-составители А.Г. Рябухин, Г.В. Брянцева. М., 2005. С. 253. Гейнекций Иоганн-Готтлиб (1681–1741), профессор философии в Галльском университете. Известный немецкий философ, юрист и историк литературы, яркий представитель французской и голландской филологической школы. Эрнести Иоганн-Август (1707–1781), профессор Лейпцигского университета по филологии и теологии. Крупный немецкий писатель и знаток латинского языка. Обработал много изданий классиков (Ксенофонта, Аристофана, Гомера, Полибия, Светония, Тацита, Цицерона и других).
- ²⁵ Черты из истории Императорского Московского университета (Первое десятилетие) // Московский городской листок. 1847. 17 января.
- ²⁶ Русский библиофил. 1913. № VIII. С. 5.
- ²⁷ История Москвы: В 6 т. Т. 2. М., 1953. С. 494.
- ²⁸ Корин В. Столетие “Московских ведомостей” (1756–1856). М., 1857. С. 104.
- ²⁹ Живописец. 1772. № 8. С. 57–64.
- ³⁰ Шевырев С. Николай Никитич Поповский // Русская поэзия. Собрание произведений русских поэтов / Под ред. С.А. Венгерова. Т. 1. Вып. 5. СПб., 1897. С. 817.

³¹ Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII века. Т. 1. 1756–1764. М., 1960. С. 27.

³² Московские ведомости. 1756. 11 июня. № 14.

³³ Пенчко Н.А. Основание Московского университета. М., 1953. С. 98.

³⁴ Документы и материалы... Т. 1. С. 36–37.

³⁵ Ректоры Московского университета (Биографический словарь) / Сост. В.В. Ремарчук. М., 1996. С. 10.

³⁶ Шевырев С.П. История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею. 1755–1855. Репринтное издание. М., 1998. С. 52.

³⁷ Авторство Н.Н. Поповского на эту стихотворную надпись установил Л.Б. Модзалевский в своей докторской диссертации “Ломоносов и его литературные отношения в Академии наук”. Л., 1947. С. 220–235.

³⁸ Московские ведомости. 1758. 14 августа. № 65.

³⁹ Документы и материалы...Т. 1. С. 134–135.

⁴⁰ Локк Джон (1632–1704), английский философ, мыслитель и педагог. В своем основном философском труде “Опыт о человеческом разуме” (1690) Локк разработал эмпирическую теорию познания, исходным пунктом которой является принципиальный отказ от концепции существования врожденных идей и обоснование опытного происхождения человеческого знания.

⁴¹ Цит. по: История Московского университета. Т. 1. М., 1955. С. 36–37.

⁴² Точное указание даты смерти Н.Н. Поповского дает в своем четырехтомном издании французский исследователь А. Спада (*Spada. Éphémèrides Russes politiques, littéraires, historiques et nécrologiques*. Т. 1. St. Peterbourg, 1816. Р. 199).

⁴³ Из предисловия к изданию “Речи, произнесенные в торжественных собраниях Императорского Московского университета русскими профессорами оного, с краткими их жизнеописаниями”. Ч. 1. М., 1819. С. 3.

⁴⁴ Садовничий В.А. История Московского университета — история образования и науки в России // Московский университет. № 5 (4110). 2005. Февраль. С. 4.

2007: ГОД РУССКОГО ЯЗЫКА

В.Г. Костомаров

ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Совет Европы рекомендует развивать *плюрилингвализм* отдельных людей и *мультилингвализм* их сообществ. Многоязычный человек, например француз, обычно свободно говорит по-английски и может сказать несколько обиходных фраз своему собеседнику на его языке, будь то немец, испанец, итальянец, швед, даже грек, турок или русский (ибо популярен туризм в Грецию и Турцию, а “новые русские” наводнили Европу). Плюрилингвализм существует в гуманистическом отношении, воспитывая гражданскую демократическую толерантность: человек, научившийся ценить несколько разных языков, легче преодолевает и шовинизм, и ксенофобию. На стремлении к многоязычию сказывается и возраст: в молодости хочется уметь спросить “Как тебя зовут?” на разных языках, а свежая память позволяет этого добиться.

Если индивид объясняется на десятке языков, то уровень владения каждым из них — это ясно априори — не может быть одинаково высоким. Содержательной основой коммуникации тут оказываются элементы общеевропейской или даже всемирной *цивилизации*. Несмотря на способность как-то объясниться, прочитать вывеску, объявление, даже газету, эти десять языков, как подсказывает немецкий термин *Fremdsprache*, остаются “чужими”.

Овладевая новой внешней формой, получая возможность переходить от одного кода к другому, человек ничего не прибавляет к своей духовности. В этом, видимо, и состоит цель утилитарных проponentов концепции плюрилингвализма — обеспечить общение на *для всех одинаковой* содержательной основе. Однако нередко случается, что человек по некой важной причине выбирает для себя на определенный, обычно продолжительный, период жизни какой-то один иностранный язык и вживается в него настолько,

Костомаров Виталий Григорьевич — академик Российской академии образования, доктор филологических наук, профессор. Почетный президент Института русского языка и литературы им. А.С. Пушкина (Москва). Доклад представляет собой часть исследования “Лингвострановедческая концепция коммуникации”, выполненного в соавторстве с Е.М. Верещагиным. Прочитан на III Международных Лихачевских научных чтениях “Образование в условиях формирования нового типа культуры” (СПбГУП, 22–23 мая 2003 г.).

что перестает воспринимать его как чужой. Он начинает постигать духовность другого народа, понимать, ценить соответствующую *культуру*. Он в известной мере отождествляет себя с народом — носителем полюбившегося языка и культуры. Когда одновременно с изучением языка соизучается произведенная и выраженная на этом языке культура, язык становится своим, т.е. осваивается, присваивается или, если воспользоваться громоздким варваризмом, интериоризируется. В таком случае следует говорить о феномене *билингвизма* (или в духе терминовотворчества Комитета образования Совета Европы *билингвализма*, или в согласии с русской традицией *двуязычия*), под которым понимается овладение и владение вторым языком как родным. Это бывает характерно и для многоязычного (плюрилингвистического) человека, объясняющегося на десятке иностранных языков, но полно владеющего лишь одним из них. Двуязычие тесно увязывается с бикультуризмом: овладевая вторым языком на паритетных началах с родным, человек проходит и вторую аккультурацию и даже приобретает способность иначе мыслить.

Если русский глубоко освоил два неродных языка, например овладел “на равных” английским и французским, то надо говорить по отдельности о его французско-русском и англо-русском двуязычии, а не о триязычии (трилингвализме). Кстати, русско-го, способного объясниться не на многих, но лишь на одном языке, которого он по-настоящему не знает, следовало бы именовать плюрилингвалистичным, а не билингвалистичным. Важна глубина владения языками, а не их число.

Англомания русского дворянства, когда Степа и Катя именовались Стивом и Кити, или русофильство немцев, когда было модно приписать себе отчество (Райнер Осипович), обычно сопровождаются оценочными обертонами. При одержимости одним языком обратной стороной дела бывает инстинктивный, а потому упорный отказ от другого иностранного языка. Впрочем, билингвализм отнюдь не обязательно препятствует плюрилингвализму, что доказывают многочисленные полиглоты. Общественное сознание ценит углубленность выше поверхностности, но в то же время полагает, что много лучше одного. Наконец, если франкомания, англomanия или американomanия превращается в “чужебесие”, то под ударом может оказаться родная культура и родной язык. Правда, это уже иная тема — переход на другой язык, другую ментальность, культуру, образ жизни, как то часто наблюдается в эмигрантских, особенно смешанных семьях, или повальная увлеченность общества в целом каким-то чужим языком, чужой культурой и ее языком.

Лингвистическая философия не знает окончательных приговоров: психомыслительная деятельность человека, с опорой на язык или невербальная, остается тайной. Общую теорию можно выстраивать, лишь опережающе изучая конкретные факты. Рассмотрим два конкретных случая двуязычия.

Давид Иванович де Будри, который был профессором французской словесности в Царскосельском лицее, не мог нахвалиться своим воспитанником: “Он проницателен и даже умен. Крайне прилежен, и его приметные успехи определяют ему место среди первых по французскому языку”¹.

Федор Матвеевич Гауеншильд, профессор немецкой словесности в том же лицее, напротив, давал самые отрицательные отзывы: “Кажется, он никогда не занимался немецким до поступления в лицей и, кажется, не желает делать этого и сейчас... Мало успехов, не прилежен”²; он даже подавал жалобу на своего ученика самому министру просвещения. В Табели об успехах 1812 г. даны также полярные отзывы: относительно немецкого языка — “нимало не успевает”, относительно французского — “2-й ученик” (первым был “всегда первый из первых” будущий министр иностранных дел и канцлер Российской империи светлейший князь Александр Михайлович Горчаков).

Лицейст Пушкин, а это именно он заслужил процитированные отзывы, блистал на уроках французского, имел от соучеников прозвище “француз”, с малолетства писал по-французски стихи, в бытовом и ученом разговоре часто сбивался на французский, вел на нем переписку и по вопиющему контрасту еще лепил слова на немецком. Понятно, что благосклонный к нему де Будри отмечал выдающуюся одаренность Пушкина, но и отнюдь не расположенный к нему Гауеншильд не отрицал такой одаренности, а отставание объяснял исключительно нежеланием: “С огорчением вижу, что этот ученик, одаренный в высшей степени проницательностью и памятью, упорствует в равнодушии к моему предмету... Если бы он захотел на это (на изменение отношения к немецкому языку. — В.К.) решиться, он сделал бы успехи самые быстрые, будучи очень одаренным проницательностью и памятью”³.

Причиной успехов Пушкина во французском языке явилась, несомненно, его приверженность французской культуре и литературе; ее не поколебало даже нашествие Наполеона. О его любви к французской словесности вспоминал товарищ поэта по лицейю С.Д. Комовский: “Ему стоило только прочесть раза два страницу какого-нибудь стихотворения, и он мог уже повторить оное наизусть без малейшей ошибки. Будучи еще двенадцати лет, он не только знал на память все лучшие стихотворения француз-

ских поэтов, но даже сам писал довольно хорошие стихи на этом языке. Упражнения в словесности французской и российской были всегда любимыми занятиями Пушкина, в которых он наиболее успевал. По другим же предметам всегда находился в числе последних воспитанников второго разряда и при выпуске из Лицея получил чин 10-го класса”⁴.

Причиной неуспеха в немецком языке у человека, имеющего ярко выраженные способности к языкам, явилось отсутствие интереса к немецкой культуре: “Немецкий язык не полюбился Пушкину. Несмотря на то что лицеистов обязывали говорить по-немецки, несмотря на пример и внушения Дельвига, он почти вовсе не знал этого языка”⁵.

Рассмотрим другой исторический случай. Побывав весной 1899 и летом 1900 г. в России, Райнер Мария Рильке всей душой увлекся ею. В письме к Л.О. Пастернаку от 5 февраля 1900 г. он писал: “А теперь, прежде всего, доложу Вам, что Россия для меня оказалась отнюдь не преходящим событием, и я, начиная с августа прошлого года, почти исключительно занят тем, что изучаю русскую историю, искусства и культуру и, не на последнем месте, Ваш прекрасный, несравненный язык. Я еще не говорю, но все же без труда читаю ваших великих (столь великих) поэтов! И какая это радость читать в оригинале стихи Лермонтова или прозу Толстого! Что за наслаждение!”⁶

Характерно, что Рильке изучает русскую культуру преимущественно по-немецки, но только русский язык дает ему возможность этой культурой наслаждаться. Во время второго посещения России он пишет письма уже по-русски, а вернувшись в Германию, раздражается огромным русским письмом к писательнице С.Н. Шиль (1861–1928): “Многоуважаемая милая София Николаевна! Не испугаетесь: это я! Я начинаю писать Вам на русском языке. Сказал: начинаю, потому что не известно, могу ли я продолжать в этом роде до самого конца”. Рильке смог, осилил огромный текст. Позже он писал и другим адресатам, нередко перемежал письма на родном немецком языке обширными русскими вставками, например: “Как трудно для меня, что я должен писать на том языке, в котором нет имени того чувства, которое сейчас главное чувство моей жизни: “тоска”. Что это: Sehnsucht?... Bangigkeit, Kummer des Herzens bis Langeweile... По-моему, ни одно из десяти слов не дает смысл именно тоски. А ведь это потому, что немец вовсе не тоскует, и его Sehnsucht вовсе не то, а совсем другое сентиментальное состояние души, из которого никогда не выйдет ничего хорошего. Но из “тоски” родились величайшие художники, богатыри и чудотворцы русской земли”⁷.

В поэзии Райнера Осиповича (так он сам себя называл и настаивал, чтобы так звали его и друзья) многое вдохновлено и прямо посвящено России, в его стихах немало русских слов и словосочетаний. Наконец, он сочинил на русском языке несколько стихотворений, поэтическая ценность которых очевидна: “Теперь молчание свое слышу я. / Оно растет, как в ночи страх: / Темнеет, как последний “ах” / Забытого умершего ребенка”⁸. Рильке делает громадные успехи в освоении чужого языка исключительно потому, что его до глубины души покорила русская культура. Он наслаждался русским языком, пытался сделать его поэтическим средством самовыражения, потому что его захватила российская духовная жизнь рубежа XIX–XX вв.

Из анализа двух приведенных примеров⁹ вытекает вывод, который может быть, конечно, оспорен как единственное и необходимое условие двуязычия. Сильнейшим мотивом усвоения иностранного языка до степени билингвализма является (нередко опережающая изучение языка) влюбленность в национальную культуру, которая сложилась и выражается посредством этого языка. Если этого мотива нет, если вместо любви — безразличие и тем более ненависть, человек не научится языку, даже под угрозой наказания. В лучшем случае он овладеет речевым механизмом, имя которому — плюрилингвализм.

Человек, способный на каком-то иностранном языке поздороваться и снять номер в гостинице, вряд ли получает прирост в своей духовности. Он остается чужд стоящей за этим языком национальной или, как сейчас у нас чаще говорят, этнической культуре. Само явление плюрилингвализма возникает на базе наднациональной цивилизации. Ключевые понятия *культура* и *цивилизация* заслуживают подробного рассмотрения. Они то сливаются, то противопоставляются; традиционно их различают немцы, закрепляя за цивилизацией достижения в политической и социальной жизни, в экономике, технологии, точных науках, а за культурой — духовную жизнь, искусство, религию. Иногда и культуру, и цивилизацию оценивают в равной мере положительно, иногда же цивилизацию проклинают; уже В.А. Гумбольдт неодобрительно противопоставлял цивилизации “органичную культуру”.

Сила культуры в одухотворенности, без нее она обращается, по мнению одного философа, “в изощреннейшую технику — в цивилизацию: полезную, удобную, аморальную, пустую... Торможение воображения... угрожает заменой культуры техникой цивилизации, прикрываемой великими лозунгами человеческого оптимизма и самодовольства, а также сопровождающей эту цивилизацию великой суетой в пустоте, за которой неминуемо следует ощущение бессмысленности существования со всеми вытекаю-

щими отсюда последствиями: усталостью, поисками опьянения, скрытым страхом, нравственным безразличием и прочими продуктами цинизма и свирепости”¹⁰.

Приверженцы космополитизма и глобализации не видят перспектив для национальных культур отдельных стран и народов и провозглашают триумф их слияния в единой без- или наднациональной цивилизации. Оптимальный человек будущего рисуется как высокоцивилизованная, равноудаленная от всех национально-культурных корней, свободная личность “открытого общества” без эмоциональной родины и других “пережитков”.

Различие между культурой и цивилизацией проявляется в их отношении к развитию человечества. Цивилизация вплетена в прогресс, а к культуре понятие прогресса вряд ли однозначно применимо. Подлинный факт культуры (совершенная скульптура, художественное произведение, ритуал и т.д.) не подвержен старению. Культура определяется традициями и вкусом. Культура — это когда человек изменяет *себя*, цивилизация — когда он что-то меняет *для себя*. Факты цивилизации преходящи и, сыграв свою роль в улучшении жизни, постоянно и бесконечно заменяются более удачными, совершенными, экономичными. Цивилизация, особенно наглядно в достижениях техники, синонимична обновлению, модернизации.

Любопытно, что факты цивилизации достаточно часто становятся фактами культуры, но лишь тогда, когда теряют свою функциональную значимость и только напоминают, скажем, о приоритете нации в их изобретении. На Елисейских Полях в Париже, наверное, многие видели Музей автомобилей. Первые французские, немецкие, итальянские машины, пройдя этап насмешек, на фоне нынешнего общечеловеческого их совершенства вдруг оказались, когда ими нельзя всерьез пользоваться, памятниками национальных культур.

Вся культура, искусство, музыка, театр, баллетристика существуют как бы ради самих себя; цивилизация, техника, экономика, торговля, в значительной части наука — ради полезности, ради практических, повседневных удобств жизни. Это и проясняет превращение отдельных фактов цивилизации в культурные, когда они оказываются функционально превзойденными, теряют свою роль в прогрессе. Если они остроумны или ценны в историческом и эстетическом отношении, то их сохраняют в качестве музейных экспонатов, назидательных памятников былого изобретательства и экономических свершений.

Цивилизация пронизана рационализацией и интеллектуализацией, она с очевидностью облегчает практическое существование,

производство, быт. Однако только культура с ее природной, воздействующей на подсознание иррациональностью ведет к истинному “наслаждению” (вспомним Рильке!), приближает нас к познанию сокровенного смысла жизни. Именно поэтому говорят о вечности искусства, о непреходящей ценности совершенных произведений музыки, живописи, поэзии. Важные цивилизационные оценки логико-понятийной определенности, математического анализа, утилитарной пользы, экспериментальной проверки здесь неприменимы.

Особо следует вновь подчеркнуть этническую обусловленность культуры, в отличие от цивилизации тяготеющей к выходу из своих национальных рамок, к унификации достижений, в какой бы стране они первоначально ни появились, т.е. к универсализации, интернационализации, глобализации.

В предлагаемом различии культуры и цивилизации нет романтики иррационального, субъективного, как нет и попытки умалить значение объективного, материалистического. Во многих узлах цивилизация, тяготеющая к глобализации, и культура, держащаяся за этническую самобытность, переплетаются, дополняют друг друга, обеспечивая нормальную жизнь ойкумены — с ее вечным противоборством исторически усиливающихся интернациональных связей и этнических, религиозных, языковых, многих иных своеобразий. Культура рождает духовность, без которой жизнь человека лишается смысла, как бы благополучна она ни была в материальном отношении. Цивилизация же всегда ведет к секуляризации: даже будучи многоконфессиональной и не отрицая Бога, она не признает понятия греха и на практике атеистична вплоть до десакрализации религиозных ценностей и сакрализации таких своих идолов, как эзотерика и сатанизм, секс, деньги, насилие, цинизм.

В последнее время на передний план выходит и такая имманентная “черта” цивилизации, как культ аморальной вседозволенности, неумеренной жажды нивелировать культуры во имя доходности. Наряду с призывом агрессивной рекламы Just Do It по всему миру наблюдается распространение якобы всеобщей “массовой культуры” американского замеса. Глобализация все более синонимизируется с американизацией; она, как заметил лидер движения евразийцев философ А. Дугин в беседе на “Радио России” 27 марта 2002 г., противостоит диалогу всех культур.

Представляется, что в этой разноголосице мнений некоторый порядок может навести различение плюрилингвализма и билингвализма. Первый можно связать с цивилизацией и даже с бурно развивающимся глобализмом, а второй — с этническим

своеобразием, с богатством национальных культур. В таком понимании культура сопряжена с билингвализмом, а цивилизация — с плюрилингвализмом.

Наступление на национальные культурные ценности ведется даже тогда, когда они никак не мешают ускоряющемуся продвижению катка глобализации. Об этом свидетельствуют, в частности, попытки заменить все системы письменности, в том числе кириллицы, одной-единственной — латиницей.

В конце лета 2001 г. ряд газет как по сигналу выступили с инициативой заменить латиницей традиционную русскую кириллическую “гражданку”. Член Российской Академии наук С.А. Арутюнов, например, писал в “Независимой газете” от 7 августа 2001 г.: “Глобализация и компьютеризация нашей жизни в конечном итоге приведут к тому, что в нынешнем столетии на латинский алфавит перейдет и русская письменность. Кириллица устарела уже и для славянских языков. Даже в Болгарии, на родине кириллического алфавита, и то сейчас звучат голоса о необходимости перехода на латиницу. Препятствует тому идея русской великодержавности. Идея какой-то особенности России, особенности русского пути, евразийства и т.д. Это вредная идея, реакционная. Россия должна интегрироваться в Европу. И одним из необходимых условий этого, по моему глубокому убеждению, является перевод письменности всех народов России на латинский алфавит”. Автор упрекает русский народ в отсталости: “К сожалению, судя по настроению некоторых, русский язык перейдет на эту графику, видимо, одним из последних, что приведет лишь к тому, что другие, неславянские народы России будут опережать русский народ в своем цивилизационном развитии”. Заведующему отделом Кавказа в Институте этнологии РАН, каковым является автор, резоннее было бы начать с требования латинизации армянской или грузинской письменности, но ни армяне, ни грузины этого отнюдь не хотят. Явно предпочитают оставаться в своей традиционной культуре греки, евреи, арабы, японцы, китайцы и многие другие.

Не вдаваясь в полемику (исчерпывающую отповедь адвокатам глобализации дали академик О.Н. Трубачев, В.М. Алпатов и др.), скажем лишь, что неумеренность цивилизации или глобализации в, строго говоря, безразличных для нее вопросах представляет собой реальную угрозу для национальных культур. Покушение на тысячелетние традиции тем более бессмысленно, что именно прогресс цивилизации способен решить (да и уже решил!) возникающие технические проблемы. Культура не должна приспосабливаться к технике, а техника действительно должна ей служить.

Примечания

¹ Жизнь Пушкина, рассказанная им самим и его современниками. Т. 1. М., 1988.

² Там же. С. 152, 155.

³ Там же. С. 152, 154.

⁴ Там же. С. 190.

⁵ *Бартенев П.И.* О Пушкине. Страницы жизни поэта. М., 1992. С. 784.

⁶ *Rilke und Russland. Briefe Erinnerung, Gedichte.* Berlin; Weimar, 1986.

№ 26; перевод авт.

⁷ *Op. cit.* № 112. S. 291.

⁸ *Rilke R.M.* Gedichte. Moskau, 1981. S. 494.

⁹ В связи с ними не могу не вспомнить еще и моего покойного друга Милосафа Бобовича, который, прочитав на фронте “Войну и мир” Л. Толстого по-сербски, по его словам, понял, что “не может жить, не перечитав Льва Толстого по-русски”; как вы знаете, он стал выдающимся профессором русской литературы.

¹⁰ *Голосовкер Я.Э.* Логика мифа. М., 1987. С. 116–117.

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

Н. Давидович

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПОНЕНТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ (на примере Израильского университета)

С момента открытия первого университета в 1925 г. в Иерусалиме началось создание системы высшего образования Израиля. В результате возникла широкая сеть высших учебных заведений, различающихся по своей административной и организационной структуре, целям, учебным программам и составу студентов.

Введение

На развитие высшего образования в Израиле оказали влияние три главные модели: немецкая, американская и британская. Их влияние заметно в том, какое значение придает система высшего образования научным исследованиям, преподаванию и обслуживанию социальных нужд общества. Однако несмотря на влияние США на концепцию высшего образования в Израиле, которое проявляется в создании и успешном функционировании региональных колледжей, основой высшего образования в Израиле являются университеты, которые ориентированы на научно-исследовательскую работу. В сущности, концепция университета как научно-исследовательского центра определила организацию всей системы высшего образования. Профессиональное обучение стало неотъемлемой функцией высших учебных заведений в Израиле только на более позднем этапе их развития.

Изменения в подходе к преподаванию и научным исследованиям в академических институтах

После Второй мировой войны во многих странах возникли тенденции к индивидуализации и демократизации системы образования.

Давидович Наталья — преподаватель Колледжа Иудеи и Самарии в г. Ариэль, Израиль.

Вопросы о том, должны ли быть эти учебные заведения институтами, где ведутся научные исследования и обучаются студенты, или они должны присуждать ученые степени и готовить специалистов для рынка труда, обсуждались повсюду в мире, во всех университетах, и новых и старых (Ирам, 1979).

От общеобразовательных к автономным учебным заведениям: смена парадигмы

Р.У. Смилор (1993) дает подробное описание обеих парадигм типичных университетов США.

Традиционная университетская парадигма — парадигма, согласно которой проведение научных исследований, особенно базовых, является главной задачей университета. Обучение важно, но менее значимо для академического признания и продвижения в академической карьере, чем достижения в области научных исследований.

В рамках новой, возникающей сейчас парадигмы университеты уделяют все больше внимания развитию прикладных исследований, инновационному и профессиональному обучению, а также обслуживанию образовательных нужд частного, общественного и государственного секторов.

Одним из результатов этой парадигмы является акцент на прикладные аспекты, обусловленный экономическим развитием, ростом конкуренции и сотрудничеством с другими организациями.

По мере увеличения числа студентов начального уровня в различных академических институтах возникла необходимость в определении роли научных исследований и обучения в системе университетского образования, где приоритет отдавался научным исследованиям.

Изучение истории образования позволяет отметить явную тенденцию к демократизации и либерализации всей системы. Эти изменения в системе высшего образования в Израиле происходили постепенно начиная со второго десятилетия XX в. и достигли своего пика в 1990-е гг. Региональные колледжи, которые были созданы в 60-е гг. для удовлетворения потребностей в образовании выпускников средних школ в провинции, расширили и улучшили свои образовательные программы. 2000 г. явился поворотным моментом для студентов начального уровня обучения академических институтов в Израиле (Рубинштейн, 2000). Впервые в колледжи поступило больше студентов, чем в университеты. Данная тенденция свидетельствовала о доступе к высшему образованию более широких и более диверсифицированных слоев населения.

Демократизация и либерализация современного общества оказали существенное влияние на систему высшего образования, что проявилось в следующих факторах.

1. Создание разноуровневой образовательной системы, призванной обслуживать различные слои населения в обществе. Такой отклик на своего рода социальный заказ находится в прямой связи с разнообразием предлагаемых знаний, образования и учебных степеней. Этот подход находит свое выражение также и в учебных программах (Зильберштейн, Цабар Бен Иегошуа, 1999), и его главной целью является поддержать человека в его стремлении реализовать свой потенциал (Бен Дов, 1996).

2. Создание равных условий приема в высшие учебные заведения — представителей различных социальных групп. Основопологающим социальным принципом высшего образования является обеспечение равных возможностей для представителей различных социальных слоев населения.

3. Концептуальные изменения в подходе к высшему образованию. В частности, статус образования, получаемого студентами начального уровня, изменился следующим образом.

— Усилился мультидисциплинарный подход в учебных программах. Начиная с 90-х гг. обучение на начальном уровне уделяло основное внимание базам знаний, навыкам, моральным и поведенческим аспектам и личностному своеобразие студента. Рынок труда со своей стороны требует все большего количества выпускников, обладающих широким и гибким диапазоном навыков и знаний общего характера.

— Высшее образование воспринимается как этап в процессе профессионального развития. С одной стороны, профессиональные изменения, которые выпускник может ожидать в своей будущей карьере, требуют владения широким набором знаний и навыков, с другой — требуется специализация. Таким образом, высшие учебные заведения стали единственным местом, где гражданин может получить широкое образование, прежде чем обратиться к специализации.

Цели высших учебных заведений сместились с интеллектуальных и научно-исследовательских на социальные, образовательные и профессиональные. Произошли также изменения в общественном и академическом признании различных академических институтов, которые культивируют академическое развитие и научные изыскания в областях профессиональных знаний, требующих высшего образования.

— Возросло значение навыков обучения. Усиление связи между высшими учебными заведениями и их окружением, а также влияние последних психологических исследований на процесс

обучения сместили акцент на начальной стадии образования с обычного восприятия информации на практическое применение; с индивидуального — на групповое; с изучения для получения знаний — на изучение для решения проблем.

Роль академического руководства

В силу давней традиции в Израиле не существует профессионального академического руководства. Все престижные и руководящие посты предоставляются в качестве временных назначений представителям факультетов их коллегами, что ограничивает надежды на карьерный рост. Эта непоследовательность в кадровой политике происходит из-за постоянной текучести персонала, занимающего руководящие должности. Только очень немногие из них обладают достаточной энергией и временем, чтобы специализироваться в административной работе. Такой метод препятствует также использованию людских и иных ресурсов в академическом планировании и ослабляет влиятельный слой академического руководства. Проблема не только в выполнении своих обязанностей на любительском уровне и кадровых назначениях, чрезвычайно ограниченных во времени, но и в порожденной всем этим избыточной демократичности участия в процессе принятия решений, что создает расточительный и неповоротливый механизм академического управления.

В прошлом эти проблемы были менее серьезными. В 50-е и 60-е гг. XX в., когда университеты были меньше, академические руководители были в состоянии сохранять определенную меру власти. В сущности, оправданием для создания механизма сменяемости в системе самоуправления и сопротивления идее профессионального руководства послужило мнение, что университеты являются — и должны являться — всего лишь аморфной коалицией автономных факультетов. Этот довод приводился несмотря на тот факт, что отсутствие верховной власти препятствовало переводу ресурсов из одного факультета на другой. Формально такая власть возложена на деканов и комиссии факультетов, которые контролируют кафедры. Однако на практике, в силу неэффективности этих органов, предпринимаемые ими действия оказываются затянутыми и случайными. Надо признать, что отсутствие авторитетного академического руководства имеет свои преимущества: это позволяет членам факультетов приобрести опыт в определении политики и в управлении, а также широкий опыт участия в публичных дебатах и принятии решений, основанных на демократических компромиссах. Это позволяет институтам развить определенный динамизм и гибкость приспособления к

возросшему студенческому корпусу и к изменениям, произошедшим в характере академических институтов в конце 60-х и в начале 70-х гг. Сегодня в Израиле все большей поддержкой пользуется мнение о необходимости обязать университеты или плановую комиссию национального Министерства высшего образования создать систему планирования и определения политики в университетах.

Изменения в философии высшего образования

Академическое планирование в Израиле определяется четырьмя основными соображениями.

1. Создаются высшие учебные заведения различного типа: существуют институты, уникальные с точки зрения идеологии, институты, стремящиеся развивать личность своих студентов, обеспечивающие профессиональное обучение и специализацию и т.д.

2. Высшие учебные заведения открывают двери “реальной жизни”. По-новому формулируя учебные планы и подвергая переоценке некоторые ценности, академические институты доказывают свое законное право на существование и обеспечивают собственную адаптацию к текущим событиям и изменениям в научной среде.

3. Учебные планы становятся более гибкими, рассматриваются не как продукт, а скорее как процесс динамичного отражения изменений в общественной жизни Израиля.

Примечательно, что эти тенденции индивидуализации в планировании учебных программ также встретили сопротивление противоположной тенденции, суть которой — минимальные ограничения на разнообразие и диверсификацию. Обзор развития академических учебных планов указывает на значительные изменения, соответствующие проходящим в Израиле социальным процессам, которые отдают центральное место личности и обществу. Учебные планы должны были обеспечить равные возможности студентам из разных социальных групп, сделав главной задачей развитие их умственных способностей.

Нынешний этап развития характеризуется эклектичным подходом, типичным для общества, ставящего во главу угла индивидуализм и разнообразие. В настоящее время процесс создания учебных планов объединяет в себе и формально-академический, и гуманистический подходы к планированию.

Недавние трудности, возникшие в преподавании базовых дисциплин, и все возрастающие потребности в профессиональном обучении также могут повлиять на целостность немецкой традиции, которой придерживаются университеты. Конкуренция

среди высших учебных заведений, которая заставляла новые институты создавать научно-исследовательские должности и присуждать более высокие ученые степени, уступила теперь место конкуренции по поводу числа студентов: институты сейчас предлагают курсы с ориентацией на профессиональное обучение, академические подготовительные курсы для тех, кто не закончил школу или не сдал экзамены. Изменения в учебных планах для начальных курсов направлены на придание им большей гибкости, призванной соответствовать возникающим потребностям и возможностям, что служит поддержкой разнообразию академических традиций и стилей.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что система высшего образования подверглась концептуальным изменениям, приняв мультидисциплинарный подход, начав рассматривать высшее образование как часть практики и придавать большое значение приобретению навыков обучения. Социально-академический климат также важен для процессов обучения и учебы во всех образовательных учреждениях (Давидович, 2004). Далее, высшее образование совместимо с современной концепцией, согласно которой общественным идеалом считается всеобщий доступ к универсальным знаниям. В заключение следует констатировать, что израильское общество стало усердным потребителем знаний в самых разных формах и на самых разных уровнях.

Изменения в понимании роли преподавания и научных исследований в первом университете Израиля

История создания и развития Еврейского университета в Иерусалиме (основан в 1925 г.) отражает изменения в понимании и отношении к научным исследованиям и преподаванию. Дебаты, которыми сопровождалось создание университетских кафедр, отражают борьбу за присвоение академического статуса тем дисциплинам, которые имели профессионально-прикладной характер (Ирам, 1978). Все это проявилось в разногласиях между защитниками включения новых дисциплин в академические учебные планы университета и усиления их роли (как в системе высшего образования США) и их противниками, которые выступали в защиту изучения классических наук и “традиционной” функции университета, заключающейся в распространении знаний (немецкая модель) (Мизрахи, 1994). Например, учреждение Отдела Образования является иллюстрацией влияния британской и особенно американской системы образования, согласно которым роль университета состоит, наряду с научными исследованиями, в служении обществу и в профессиональном обучении. Этот подход

согласуется с возрастающей тенденцией к расширению числа предметов, признанных достойными изучения, и к созданию профессиональных школ. Решение готовить бакалавров также отражает американскую традицию, согласно которой такое обучение является первым этапом общего образования, а не специализации, этапом подготовки и отбора для дальнейшей специализации студентов старших курсов, которые смогут продолжить обучение для получения более высоких ученых степеней (Ирам, 1978).

Однако приняв решение включить обучение студентов на начальном уровне (первоначально в нем присуждались только степени магистра и доктора), Еврейский университет не утратил своей ориентации на фундаментальные научные исследования в соответствии с немецким подходом к высшему образованию, согласно которому академические институты должны посвятить себя науке.

Еврейский университет в Иерусалиме иллюстрирует, как немецкая модель привилась в Израиле еще до создания государства. В начале двадцатого века вопросы, касающиеся высшего образования, состава студентов и учебных планов, широко обсуждались лидерами еврейского ишува.

Участников этих дебатов, которые приводили доводы, касающиеся уникальных обстоятельств, в которых находилось общество, можно разделить на две основные группы. Представители первой группы требовали создания университета, который занимался бы обучением и научными исследованиями на факультетах и кафедрах, тогда как вторая группа выступала против создания “обычного” университета, похожего на все остальные, и требовала создания научно-исследовательских институтов.

По мнению первой группы, целью академического образования является общее и профессиональное образование. Опасаясь (Ирам, 1978) изоляции университета от общества, они стремились к созданию Еврейского университета, основной задачей которого было бы обучение и который предлагал бы образование практического характера в области медицины или в сфере государственного управления. Наряду с академическими мотивами за или против развития науки и исследований они руководствовались также соображениями практических нужд молодого еврейского ишува (Ирам, 1978).

Эти дебаты касались также и студенческого корпуса и учебных планов.

До реформы Еврейского университета, т.е. до принятия решения о приеме студентов начального уровня обучения, объектом внимания для университета была интеллектуальная элита (Ирам, 1978).

Душкин, первый администратор реформ, отмечал, что первоначальный академический университет “нацелен” на среднего студента, а не только на представителя интеллектуальной элиты, как это было в Европе. Он говорил о необходимости широкого общего образования, о создании подготовительного и консультационного центров для студентов, а также о поощрении общественной и культурной деятельности в рамках университета. Он также с одобрением относился к тенденции либерализации высшего образования в Израиле и к перспективе обслуживания университетом потребностей государства в кадрах, а также все более разнообразных потребностей растущего студенческого корпуса. В конце 40-х, после реформы, и состав студентов, и роль университета претерпели большие изменения. Возросла доля выпускников средних школ, поступающих в университеты, а также увеличилась группа студентов, пришедших после армии, чей возраст составлял 20–21 год. Хотя большинство этих студентов проходили только первый этап университетского образования, все-таки научные исследования рассматривались как престижная цель.

Второй подход, представители которого призывали к укреплению научно-исследовательских институтов, определил развитие Еврейского университета и его факультетов, которые в первые годы являлись также научно-исследовательскими учреждениями. Несмотря на первоначально ограниченное число студентов, профессорско-преподавательский состав включал ученых и исследователей с мировым именем, которых привели в Иерусалим их сионистские убеждения либо страх перед растущим антисемитизмом, особенно в Европе. Присутствие таких ученых подчеркивало значение, придаваемое в университете науке и исследованиям. Несмотря на отсутствие средств на лаборатории и библиотеки, университет придерживался гумбольдтовой идеи соединения научных исследований и преподавания.

В начальный период существования Еврейского университета многие его студенты, те, что вышли из религиозных семей, обладали недостаточным общим образованием. Те же из них, кто закончил престижные гуманитарные гимназии в Восточной и Центральной Европе, не имели никакого представления о еврейском наследии. Чтобы удовлетворить потребности всех студентов, защитники англо-американской модели составили израильскую версию учебного плана по гуманитарным наукам. Профессор Рот, ректор университета в период 1941–1943 гг., был против того, чтобы университет игнорировал необходимость дать общее образование студентам во имя так называемого “научного профессионализма”. Он настоял, чтобы всем выпускникам университета, специализировались ли они в гуманитарных или в точных науках,

преподавались сведения по общей культуре и особенно по еврейской культуре. С этой целью он предложил изменить структуру университета и разделить весь курс на три части: первым этапом должен был стать этап колледжа, предназначенный для занятий общего подготовительного уровня и доступный всем; на втором этапе давались бы основы широких дисциплин и на третьем студенты специализировались бы по одному предмету. Такие изменения требовали введения степени бакалавра (Ирам, 1978).

Таким образом, учебные планы все время находились в процессе изменений. На практике после реформы университетские учебные планы имели двойную структуру, что отражало попытки университета соединить общее образование и предметную специализацию. От студентов требовалось выбрать программу-минимум и программу-максимум своих занятий, на которых они сосредоточились бы на втором и третьем году обучения. Большинство студентов и преподавателей не были заинтересованы в “гуманитарном образовании” (Мизрахи, 1994). Отслужив в армии, студенты стремились получить знания более практического характера, тогда как их преподаватели занимались в основном научными исследованиями и были заинтересованы давать студентам знания в своей области специализации. Все это сделало первую степень более специализированной и более напоминающей почетную степень британских университетов. Эти изменения отражали компромисс и явились вызовом философии образования, которую исповедовал университет и которая заключалась в интеграции высшего образования и научных исследований.

Тем не менее именно научная деятельность, а не увеличение числа дисциплин или привлечение большего количества студентов, определила развитие университета (Мизрахи, 1994). Еврейский университет остался организацией, ориентированной на научную деятельность несмотря на то, что его окружало. В 50-е гг. Израиль оказался в трудной финансовой ситуации, поскольку пытался абсорбировать огромный приток репатриантов, многие из которых имели очень низкий уровень образования.

Несмотря на призывы к Еврейскому университету включить технические дисциплины в свои учебные планы, что соответствовало бы британской университетской традиции, отсутствие этих предметов означало верность немецкой модели, где технические предметы изучались в отдельных институтах. Технион был создан специально для обеспечения хорошего образования в области техники и технологии.

Влияние немецкой традиции заметно также в организационной структуре Еврейского университета. Поскольку главной своей целью университет считал научные исследования, структурно он

состоял из отдельных научно-исследовательских центров, а не из факультетов, как это принято во всех других университетах. Эти центры набирали профессорско-преподавательский состав, основываясь на их научных достижениях, тогда как те профессора, основным занятием которых было преподавание, а не наука, были лишены перспектив карьерного роста. Еще одной характеристикой, отражающей акцент на научных исследованиях, была структура независимой администрации (Ирам, 1978).

Модель академической администрации, принятая Еврейским университетом, следовала немецкой модели и воплощала принцип свободы преподавания и обучения, причем управление возлагалось на университетские органы (факультетские комиссии и сенат).

До 1956 г. более половины бюджета Еврейского университета поступало из частных источников, в основном из-за рубежа. Жертвователи рассматривали израильские университеты как центры интеллектуальной жизни и как институции, ориентированные на научные изыскания. Правительство, которое покрывало все большую часть институтских бюджетов, не оказывало никакого давления на университеты, с тем чтобы они соответствовали той или иной политике государства, просто потому, что никакой политики не существовало (Ирам, 1998). Единственным аспектом университетской жизни, в который правительство вмешивалось, были условия найма и заработная плата. Поддержка мирового научного сообщества, особенно американской общины, обеспечивала альтернативный источник финансирования, поскольку американская и британская науки вышли из Второй мировой войны более сильными в результате военных достижений. Поэтому в 50-е и 60-е гг. все большую поддержку находила идея, что наука — это финансовый и военный ресурс, равный или даже превосходящий по своему значению традиционные факторы производства (Бен Давид, 1985).

В заключение нужно отметить, что возобладало влияние американского подхода к высшему образованию, согласно которому роль университетов заключается в обслуживании потребностей общества и профессиональной подготовке наряду с научно-исследовательской деятельностью.

Заключение

Роль университетов в Израиле всегда была двойкой: с одной стороны, они способствовали достижению высочайшего уровня научных исследований, а с другой — открывали свои двери весьма

значительному числу студентов соответствующего уровня, причем число это в процентном отношении сопоставимо с международными показателями (Ирам, 1999).

Первоначально университеты в Израиле делали акцент на исследовательской деятельности. Со временем система высшего образования в Израиле, точно так же как и в США, эволюционировала и превратилась в систему организаций, призванных сочетать преподавание и научно-исследовательскую деятельность с обеспечением общественных потребностей профессиональной подготовки и переподготовки. С одной стороны, университеты функционируют как центры обучения и базовых исследований и вносят свой вклад в развитие знаний по всем академическим предметам; с другой стороны, они предоставляют людям высшее образование, в том числе профессиональное. В результате этой эволюции университеты превратились в крупнейшие и главные центры подготовки специалистов для израильского рынка труда во всех сферах, где сосредоточены эти две функции: подготовка научных кадров и подготовка специалистов (Рубинштейн, 1994).

Несмотря на американское влияние на господствующую в Израиле философию образования, которая нашла свое выражение в создании региональных колледжей, первоначально призванных удовлетворить общественные потребности (Израэли, 1997), система высшего образования в Израиле основывается в первую очередь на университетах и ориентируется главным образом на научные исследования.

Литература

Бен Давид И. Университеты в Израиле: дилеммы роста, диверсификации и управления // Образование в нарождающемся обществе: израильская система / Под ред. В. Аккерман, А. Кармон, Д. Цукер. Т. А. Тель-Авив; Иерусалим, 1985. С. 527–562.

Бен Дов И. Изучение гуманитарных наук и структура знаний // Плановая политика в образовании... (на иврите) / Под ред. В.И. Данилова. Иерусалим, 1996. С. 17–42.

Давидович Н. Тенденции развития региональных колледжей и их влияние на систему высшего образования в Израиле. Иерусалим, 2004.

Зильберштейн М., Цабар Бен Иегошуа Н. От единообразия к разнообразию: развитие планирования учебных планов в Израиле (на иврите) // Юбилей системы образования в Израиле / Под ред. А. Пелед. Т. А. Иерусалим, 1999. С. 193–204.

Израэли А. Мастер-программа: региональные колледжи в Израиле // Применение научных исследований, планирования и консалтинга в системах образования, труда и социального обеспечения (на иврите). Иерусалим, 1997.

Ирам И. Влияние традиций высшего образования на академический путь Еврейского университета в Иерусалиме // *Studies in Education*. 1978. № 28. С. 123–130.

Ирам И. Мечта и осуществление: эволюция Еврейского университета, 1901–1950 // Ежегодник истории высшего образования. 1983. Т. 3. С. 123–143.

Ирам И. Михлалот Эзорийот — региональные колледжи в Израиле: вызов, обещания и перспективы альтернативной модели высшего образования. Параметры регионального колледжа, международные, межкультурные и мультикультурные перспективы. Вестпорт Кун, 1998.

Ирам И. Единообразие против разнообразия в плюралистических обществах // Разнообразие и мультикультура в израильском обществе / Под ред. Р. Лаор, Д. Манн. Рамат-Ган, 1999. С. 11–14.

Левинсон А. Берл Каценельсон о Еврейском Университете (на иврите). Иерусалим, 1948.

Мизрахи И. История напряженности между общешкольным гуманитарным образованием и высшим образованием как предметной специализацией и исследование потенциала для сбалансирования учебных программ в региональных колледжах. Школа для руководителей системы образования. Иерусалим, 1994.

Миллер М.И. Основные вопросы и вызовы американского высшего образования в 90-е годы. Лондон, 1990.

Рубинштейн А. Региональные колледжи: политика развития колледжей в Израиле. Иерусалим, 1994.

Рубинштейн А. Голос колледжей // Гаарец. 2000. 7 ноября.

Смилор Р.У. Предпринимательский университет; роль высшего образования в Соединенных Штатах в технологической коммерциализации и экономическом развитии. ЮНЕСКО, 1993.

Троу М. Размышления о переходе от массового к универсальному высшему образованию // *Daedalus*. Журн. американской академии. Зима. 1970. С. 1–42.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

Ю.А. Гайдук, С.Н. Кириллов

ЕДИНСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ, ЦЕННОСТНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ “ТЕАТР ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ НАУКИ”

Проблема развития ребенка в системе школьного образования является приоритетной для любого общества. Исследования выдающихся психологов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Л.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. показали, что обучение способствует развитию. Каким же должно быть обучение, чтобы давать наибольший развивающий эффект?

Психологической стороне этого вопроса посвящены труды В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева и др.

Дидактический аспект исследовался Ш.А. Амонашвили, Л.Я. Зориной, В.В. Краевским, М.И. Махмутовым, М.Н. Скаткиным, А.В. Усовой и др.

Практическая реализация разработанных теорий отстает от потребностей общества в создании соответствующих образовательных систем. В полной мере это относится к процессу обучения физике, огромные развивающие способности которого используются далеко не полностью.

В последние годы системно-деятельностный подход являлся основой для построения образовательных технологий. Рассмотрим его основные положения построения образовательного процесса.

Принцип системности утверждает, что процесс обучения выступает как объект системный. Его компоненты: мотив, потребность, цель, действия, операции, условия деятельности, результаты, контроль и коррекция рассматриваются как система, в которой системообразующим фактором является деятельность учащегося, все компоненты учебного процесса связаны в единое целое через их отношение к деятельности обучаемого.

Гайдук Юрий Андреевич — аспирант 3-го года обучения ФПО МГУ, научный сотрудник Музея Образования, педагог-организатор Дворца Творчества “Интеллект”, организатор Театра Занимательной Науки; *Кириллов Сергей Николаевич*, учитель физики Центра Образования № 1830 Юго-Восточного округа г. Москвы, победитель конкурса “Учитель года Москвы-98”, лауреат конкурса “Учитель года России-98”, организатор Театра Занимательной Науки.

Принцип предметности подчеркивает необходимость выделения предмета любой деятельности. Зачастую искомая совокупность существенных свойств и характеристик лежит отнюдь не на поверхности, и ее вскрытие является первостепенной задачей.

Принцип опосредованности говорит о средствах и технологиях, с помощью которых совершается данная деятельность. При этом, если внешние средства деятельности понятны и легко воспринимаются, то внутренние далеко не всегда осознаются.

Принцип субъектности выдвигает субъекта деятельности на передний план, ставит его в активную позицию по отношению ко всему процессу учебной деятельности.

Основываясь на этих положениях, авторы строят образовательную технологию “Театр Занимательной Науки”, которую экспериментально подтверждают несколько лет в Центре Образования № 1830 и Музее Образования города Москвы.

Театр Занимательной Науки (ТЗН) — это небольшие сценические постановки или целые спектакли, имеющие определенный сюжет и действующих героев, основанные на демонстрациях как одного, так и множества занимательных экспериментов, их обсуждении и научном объяснении с активным участием зрителей.

Главная цель ТЗН — зажечь в зрителях искры любознательности, которые при определенном подкреплении воспламеняют и сам процесс мышления — увлекательный и интересный. Другими словами, на всплеске чувств зародить у зрителей определенное эмоциональное отношение к знаниям, которое обеспечит их активное восприятие и усвоение.

Задачи, решаемые ТЗН:

- Удовлетворить познавательные потребности зрителей.
- Погрузить зрителей в такую среду, где они начали бы активно мыслить, получая при этом удовольствие.
- Показать, что наука живая и увлекательная, что знание — это сила!
- Придать импульс для саморазвития.

Основные положения ТЗН:

1. *Наука — эмоциональная “штука”*. “Где только возможно, изучение должно стать переживанием”, — писал А. Эйнштейн. Опираясь на то, что чувственное восприятие лежит в основе любого познавательного процесса, а само познание начинается с удивления и продолжается через деятельность, ТЗН старается максимально задействовать все органы чувств, возбудить эмоции зрителей, заставить их сочувствовать и переживать.

2. *Зрители — активные участники действия*. Принцип интерактивности подразумевает, что ТЗН — это не зрелище, где зритель остается лишь наблюдателем, с пассивной позиции он выд-

вигается на передний план и становится активным участником всего происходящего. На представлении ТЗН зрители должны: “Играть! Действовать! Думать!”.

3. *Наука — “ключик” для раскрытия чудес.* Спектакли ТЗН не содержат фокусов и чудес — все, что с нами происходит, имеет научное объяснение. Наука — инструмент для познания окружающего мира. Это один из главных принципов педагогики — принцип научности. Однако не стоит забывать о рациональном сочетании игры и науки в ТЗН. Физика в нашем случае — только пример, ТЗН может быть реализован на базе любой науки.

4. *Жизнь — как главное наглядное пособие.* Мы рано перестаем удивляться, рано утрачиваем способность, которая побуждает интересоваться вещами, не затрагивающими непосредственно нашего существования. ТЗН пытается показать, что привычная жизнь полна тайн (нужно лишь взглянуть на нее под новым необычным углом), старается пробудить и развить эту способность на примере жизненных и бытовых явлениях, близких зрителю.

5. *Зрители — маленькие исследователи.* Представления ТЗН направлены на демонстрацию увлекательности процесса мышления, получения удовольствия от него. Зрители должны почувствовать себя маленькими учеными — расширяя, углубляя и заставляя действовать имеющиеся знания. При этом умственная усталость — подтверждение хорошей работы.

6. *Поглощать знания надо с аппетитом!* Все, что мы предлагаем зрителю должно быть интересно и представлено в игровой форме, тогда хороший аппетит гарантирован.

7. *Многоуровневость представления.* С одной стороны, спектакли ТЗН должны содержать достаточное количество разносторонних элементов для того, чтобы каждый зритель нашел для себя что-то по душе. С другой стороны, эти представления должны иметь несколько уровней диалогов, объяснений и дискуссий для удовлетворения запросов по-разному подготовленных групп зрителей. Кроме того, важным элементом ТЗН является обратная связь со зрителем — контроль психологического и физического состояния, степени вовлеченности и интереса, уровня восприятия и усвоения предлагаемой информации.

Как реализовать изложенные идеи в образовательном процессе, как открыть второе дыхание учебной деятельности, которая достигла своего пика и перестала быть ведущей у многих старших школьников, как активизировать их творческий потенциал и удовлетворить стремление стать реальной частью общества, повышая при этом свой интеллектуальный уровень — ответить на эти вопросы нам поможет подробный анализ работы Школьного Театра Занимательной Науки, ведущего свою многолетнюю

плодотворную деятельность и зарекомендовавшего себя как наиболее эффективный, всеобъемлющий, максимально полезный и перспективный образовательный механизм.

Школьный Театр Занимательной Науки — это объединенный учителем коллектив учащихся старших классов (как на некоторое время, так и постоянно). Все вместе они погружаются в процесс реализации идей ТЗН. Начинается работа над представлением. Усилия учителя направляются на то, чтобы превратить подготовку буквально на всех этапах в увлекательный, живой творческий процесс, в котором каждый смог бы проявить свою инициативу, самостоятельность, фантазию и найти себе дело по душе в соответствии со своими интересами и склонностями. Организация спектакля ТЗН — это творчество всего коллектива, которое проходит следующие этапы.

1. Намечается тема представления. Здесь все зависит от конкретной ситуации, мнения учителя и пожеланий учащихся. При необходимости можно попытаться охватить целый раздел, к примеру, “Электричество” — “В гостях у Электрического Злодея” или “Тепловые явления” — “Тепловые фантазии и прочие удовольствия”, либо небольшой круг явлений, объединенных одним выдающимся персонажем: “Наследие Архимеда”, “В гостях у дедушки Перельмана”, можно объединить спортивно-цирковые трюки и магические явления в программах “Сила есть, ума не надо?!”, “Великие маги — физики”, устроить фейерверк совершенно разных экспериментов в “Кафе Физических Чудес”, погрузиться во все тонкости церемонии “Клуба Любителей Физики и Чая”, разобраться в каком-то отдельном узком вопросе — “Нам тайны нераскрытые раскрыть пора...”, да мало ли еще каких интересных идей...

2. Изучается необходимая литература, проходит ее обсуждение. Все участники ТЗН занимаются поиском и изучением соприкасающегося с выбранной темой обширного материала, который в дальнейшем станет почвой для произрастания главных идей и общей концепции представления.

3. Проводятся эксперименты, опыты, имеющие отношение к данной теме. Вначале идет сбор большого числа подходящих для спектакля демонстраций, в дальнейшем происходит их подготовка, рассмотрение, совместное обсуждение и самостоятельный выбор экспериментов для их окончательного воплощения.

4. Каждый из участников готовит свою экспериментальную (опыты) и теоретическую (их объяснение) части, предлагает форму показа. Это один из наиболее трудоемких этапов, он оказывает широкое многостороннее развивающее воздействие на всех учащихся. Ведь при техническом изготовлении демонстраций приходится овладевать трудовыми навыками (их спектр много-

образен: от простого забивания гвоздя, работ по дереву, металлу, другим материалам до выполнения электротехнических работ и освоения современных компьютерных технологий), в процессе чего происходит осознание обобщенной структуры трудовой деятельности. Поиск научного объяснения и теоретического обоснования экспериментов приводит к прочным знаниям и саморазвитию. Выработка нестандартного способа подачи опыта требует сосредоточения творческих усилий. Пройти через все эти трудности самостоятельно удается редко, приходится прибегать к всевозможной помощи друзей и родственников, улучшая тем самым коммуникативные свойства личности.

5. На общих сборах проходит показ и объяснение демонстраций. Итогом продолжительной тяжелой работы становится презентация собственных достижений. Каждый, вложивший свои силы и душу, в некотором роде влюбившийся в реализованный эксперимент, пытается заразить весь коллектив этим чувством. Возникает соревновательный дух, который подстегивает всех еще больше.

6. Выбираются наиболее эффективные и действенные физические опыты — это “скелет” будущего представления. Совместным решением, в дискуссиях и рассуждениях, голосованием отбираются самые подходящие эксперименты.

7. Отрабатываются формы показа, готовится иллюстративный материал. Каждый учащийся должен освоить получившийся набор опытов, знать все тонкости демонстраций, использовать вспомогательное оборудование.

8. Продумываются формы активизации мышления зрителей на представлении.

9. Разрабатывается сценарий. Общим мозговым штурмом придумываются действующие герои, их диалоги и монологи, взаимодействие, вырисовывается сюжет. На этом этапе очень важным качеством становится способность фантазировать, а результатом работы является расширение воображения.

10. Распределяются роли, готовится стационарное оборудование для опытов, реквизит, костюмы, музыка. Подготовка представления входит в заключительную фазу, наводится окончательный лоск: будущие действующие герои создают свои костюмы, дополняя их необходимыми атрибутами, изготавливаются декорации, подбирается музыкальное сопровождение, при необходимости используется световое оформление. Все это оказывает огромное влияние на эстетическое развитие личности.

11. Проводится репетиция, в процессе которой сюжет, как правило, видоизменяется, принимая более стройные формы. Каждый участник представления пытается найти наиболее точный образ, показать отличное владение демонстрациями, их объяснениями и способностью к импровизации.

12. Генеральная репетиция и приглашение зрителей. Все уже находятся в предвкушении праздника. Будущие зрители еще не догадываются, что их ждет, однако оповещение учащихся проводится в такой форме, чтобы еще до представления создать атмосферу загадочности и таинственности, придать повышенный интерес к предстоящему событию.

13. Показ представления. Кульминация всей деятельности ТЗН вызывает бурю эмоций и море переживаний, как у участников действия, так и у зрителей. Представление навсегда остается в памяти учащихся и еще долго оказывает стимулирующее воздействие на образовательный процесс.

14. Анализ эффективности своей работы, ее корректировка для улучшения. После одного или нескольких показов коллектив ТЗН проводит оценку плодотворности всего мероприятия. Участники представления обсуждают что удалось достичь, какие идеи оказались нереализованными, все ли цели и задачи выполнены. Этот процесс позволяет обратить внимание на личный вклад каждого учащегося в общее дело, проследить его рост, удачи и недоработки, а также осознать важность, необходимость, и главное — получить удовлетворение от того, что ты сделал что-то для других людей. Таким образом, учащиеся уже в школе чувствуют себя реальными членами общества, понимают, что вносят в него весомый вклад.

Очевидно, что все это — большой труд. Но благодаря учителю, его направляющей роли каждый участник ТЗН видит все происходящее в системе, он способен отвечать на вопросы “Что? Как? Кем?”. Именно с преодоления всех этих ступеней и начинается интеллектуальное развитие личности учащегося; он ощущает себя частью важнейшего явления — чувствует свою значимость, ценность; общий эмоциональный подъем способствует активному поиску и плодотворной работе. Таким образом, деятельность по созданию представлений ТЗН и их показ для зрителей способны объединить в себе все положительные аспекты современной педагогической науки, предоставить личности возможность максимального всестороннего развития.

Возникает вопрос, а что делать учителю, который по тем или иным причинам не готов пойти на создание Школьного Театра Занимательной Науки? Выход есть.

Накопленный за много лет опыт, уверенность в ценности и перспективности деятельности, которой занимался школьный коллектив ТЗН, переросла в убежденность, и, наконец-то, накопленный потенциал начал реализовываться на новом уровне — силами заинтересованных учителей. К сожалению, в этом случае учащиеся исключаются из всей описанной деятельности по созданию спектаклей, ибо требовать от них отношения к ТЗН как к

серьезной работе невозможно. А увеличение количества показов, числа разрабатываемых представлений, повышение качества демонстрационного оборудования, реквизита, костюмов, светомузыкального оформления, улучшение игры актеров, многоуровневости их объяснений и других важных аспектов — это и есть тяжелая работа, вести которую с детьми очень сложно и долго, да, наверное, и не нужно. Зато в настоящее время уже имеется действующий Театр Занимательной Науки, который способен удовлетворять запросы всех желающих: как учащихся школ, так и более старших категорий. В его арсенале есть несколько постоянных представлений на различные темы, а также существует возможность составления требуемой программы в зависимости от решаемой задачи и пожеланий зрителей. С каждым годом количество учащихся, посетивших ТЗН, растет, их интеллектуальная, ценностная и эмоциональная стороны личности получают развитие на представлениях, кроме того, идет подпитка и поддержание на высоком уровне всего образовательного процесса.

В заключение хочется выразить признательность проф. МГУ им. М.В. Ломоносова, докт. пед. наук Ю.А. Самоненко за внимание к работе и ценные замечания

Литература

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. М., 1985.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Линец Ю.А. Содержание и дидактические функции концептуальных схем в усвоении учебного предмета: дис. канд. пед. наук. М., 2004.

Лобастов Г.В. “Сверхпредмет” — мышление // Школа. М., 1995. № 3.

Мишкевич Г.И. Доктор занимательных наук (Жизнь и творчество Я.И. Перельмана). М., 1986.

Попков В.А., Коржуев А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. М., 2006.

Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. М., 2002.

Сластенин В.А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 2004.

Самоненко Ю.А. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов. М., 2001.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. М., 2001.

Е.И. Серединский

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВВОДНОГО КУРСА ПО КОРПОРАТИВНЫМ ФИНАНСАМ

“Актуальность методологических проблем обусловлена резким повышением преобразующей роли науки в современном обществе, интенсивным процессом развития самого научного знания: его дифференциацией и интеграцией, обновлением методов, взаимопроникновением научных подходов. Предметом научных исследований становятся, с одной стороны, все более скрытые, глубинные, трудно уловимые процессы, а с другой — все более разнообразные и сложные комплексы” (Загвязинский, 1982:6). При этом именно “система образования во многом определяет дальнейшее развитие науки и вместе с ней образует один из контуров социальной суперсистемы” (Резников, 1978:189).

“Анализ знаний, накопленных в разных предметных областях, показывает, что их накопление идет, как правило, путем увеличения все новых и новых частных явлений, новых частных зависимостей, основа же остается той же самой. В силу этого при построении содержания важно выделить **инварианты**” (Талызина, 1998:276).

Ярким примером инвариантного знания служит методология деятельности, а соответственно методологически ориентированное образование по сути своей также является инвариантным. “Построение содержания обучения на инвариантной основе дает возможность избежать перегрузки учебных программ. При этом их информационная емкость не только не снижается, а, наоборот, повышается, так как усвоение инвариантных знаний позволяет обучаемым самостоятельно их получать, причем не только те знания, которые известны в настоящее время, но и новые” (Талызина, 1998:276–277).

Методологию теоретической и практической деятельности можно определить как инвариант по отношению к некоторому многообразию объектов, на базе которого разрабатываются соответствующие методики или конкретные подходы (варианты), направленные на их познание и преобразование. Она является своего рода копилкой наиболее ценных для организации какого-

Серединский Евгений Иосифович — кандидат экономических наук, выпускник факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

либо дела обобщенных знаний: “Методология именно тем отличается от методики, что она до предела насыщена знаниями (в точном смысле этого слова) и включает четко отграниченное, выделенное и, можно сказать, рафинированное исследование” (Щедровицкий, 1981:202). Таким образом, работа по созданию и усовершенствованию методологической основы в первую очередь востребована в организационно-управленческой деятельности, причем как в ее нормативной части, так и в дескриптивной.

Наконец, вопрос необходимости фундаментализации учебных курсов волнует преподавателей разного профиля. При этом методологизация нередко рассматривается тождественно фундаментализации — настолько близки эти понятия по своей сути. Ведь подлинно методологическое знание выгодно отличается наличием серьезной критической рефлексии, меж- и наддисциплинарностью, меж- и надпрофессиональностью. Причем свое начало оно берет не иначе как в сложившейся системе профессиональных знаний, проявление проблемных факторов в которой, к слову сказать, и служит главенствующим мотивом методологической работы.

“Методологическое знание становится необходимым не только педагогам-исследователям, но и широкому кругу методистов и преподавателей, работающих над совершенствованием учебно-воспитательного процесса” (Загвязинский, 1982:6).

В свою очередь студентам экономического профиля методологическая подкованность позволит в будущем эффективно бороться в их профессиональной деятельности с негативными последствиями “информационного взрыва” и перманентного усложнения “делового мира” (в частности, с проблемами “долговечности специалиста” и “барьеров специализации”).

При разработке учебной программы вводного курса по корпоративным финансам первым делом необходимо определить генеральную цель¹ читаемого курса, что позволит придать системный характер всему учебному процессу. К тому же не менее важно ответить на вопрос, зачем вообще нужно изучать финансовые дисциплины². Собственно, сделать последнее не так сложно: ведь

¹ “Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания” (Смирнов, 2003:157).

² “Для изучения финансов существует как минимум пять очень веских причин. Их изучают:

- для эффективного управления личными денежными средствами,
- для успешной деятельности в мире бизнеса,
- для обеспечения интересной и выгодной карьеры,
- чтобы иметь возможность принимать осознанные гражданские решения, оказывающие влияние на экономическую политику страны,
- для расширения кругозора” (Боди, Мортон, 2003:39).

помимо популярности и престижности изучения предметов финансового цикла приобретаются крайне полезные для повседневной жизни знания. Однако этот момент не только не должен упускаться преподавателями из виду при декларировании студентам цели, но и не мешает в ходе курса лишний раз обратиться на него внимание.

Цель вводного курса по корпоративным финансам¹ — сформировать у студентов *целостное* представление о финансовом управлении в корпорации, основанное на научных, а не чисто практических знаниях. Такая постановка цели обусловлена в первую очередь тем, что целевой аудиторией курса корпоративных финансов являются все-таки слушатели бизнес-школ, стремящиеся к получению скорее прикладных знаний. В то же самое время в рамках академических программ подготовки специалистов в области экономики данный курс представляется не менее полезным, тем более, что он позволяет продемонстрировать теснейшую связь между финансовым управлением в корпорации и финансовыми рынками, в том числе показать, насколько сильно взаимосвязаны корпоративные решения и действия (ожидания) участников финансовых рынков.

Если при этом рассматривать методологическую ориентированность как императив, то в нашем случае неизбежно приходим к следующему выводу.

“Цель курса — формирование системы знаний о методологической основе принятия финансовых решений компанией акционерного типа, и поэтому он является базовым для... обязательных курсов специализации...”

Курс обобщает современные направления мировой теории финансов компании акционерного типа, которые определяют принципы формирования, размещения и оценки капитала компании в рыночной среде вне зависимости от конкретного сектора экономики” (Ивашковская, 2000:19).

Представляется, что методологизация курса корпоративных финансов предполагает особое внимание уделять вопросам организации финансовой работы. Традиционно эти проблемы рассматриваются на первых занятиях, уступая место объекту и предмету² финансового управления (денежным потокам и управлению

¹ “Область финансов, занимающаяся вопросами принятия финансовых решений на уровне фирм, носит название *финансов предприятий*, или *корпоративных финансов* (*business or corporate finance*)” (Боди, Мортон, 2003:43).

² Под предметом деятельности нередко понимают сам объект деятельности или его теоретическое представление. Однако в данном контексте подразумевается вид деятельности.

ими). В то же время от того, как организуется дело, зависит очень многое, и соответственно такие вопросы должны сопровождать весь курс.

Первоочередной задачей методологизированного курса основ корпоративных финансов является интериоризация учащимися профессионального сознания финансового менеджера корпорации. Изучение собственно корпоративных финансов представляет собой в некотором смысле погружение в профессиональную культуру специалиста, занимающегося вопросами финансового управления в корпорации. В свою очередь, предмет корпоративных финансов есть не что иное, как его профессиональное мышление.

Понятия профессионального сознания, профессиональной культуры и профессионального мышления используются в настоящем исследовании как некоторые идеальные собирательные образы (в собирательном смысле). Очевидно, что эти понятия тесно связаны. Попробуем определить их через понятие профессионального сообщества.

Такой подход представляется разумным, поскольку понятие “профессиональное” носит относительный характер. Кроме того, при выборе критерия и меры “профессиональности” полностью избежать субъективности в суждениях просто невозможно. Поэтому мнение профессионального сообщества является, пожалуй, наилучшим мерилom, так как складывается не на пустом месте, а основывается на реальном практическом и исследовательском опыте множества специалистов. “И, наконец,... когда речь идет о познании, рассматриваемом в единстве с практической деятельностью, то имеется в виду не индивидуальное, а общественное познание, совершающееся на определенном уровне исторического развития общества. Вне общества нет познания. Индивидуальное познание есть проявление общественного” (Вахтомин, 1978:32).

Профессиональное сознание — 1) комплекс мировоззренческих и нормативных представлений профессионального сообщества; 2) отвечающая взглядам профессионального сообщества система представлений, отражающих и направляющих трудовую деятельность специалиста.

Профессиональная культура — 1) исторически обусловленный уровень развития профессионального сообщества; 2) поощряемые профессиональным сообществом способы и формы организации труда специалиста.

Профессиональное мышление — 1) связующее звено между профессиональной сферой деятельности и профессиональным сознанием (наряду с профессиональным языком); 2) определенный набор признанных профессиональным сообществом

нематериальных средств, способствующих эффективному выполнению работы.

Иными словами, в данном понимании студенты учатся “видеть”, “чувствовать” и “думать” **профессионально**.

“Стиль мышления представляет собой систему, состоящую из общей методологической установки и конкретных особенностей познавательного процесса данного исторического этапа” (Формирование системного мышления..., 2002:85).

Профессиональное мышление корпоративного финансового специалиста “в идеале” опирается в первую очередь на следующие два методологических принципа¹: системный (общеметодологический) и стоимостной (частнометодологический). За системным принципом стоит метод системного анализа, за стоимостным — метод дисконтированных денежных потоков.

Системное мышление востребуется сегодня во многих сферах теоретической и практической деятельности человека, и финансово-хозяйственная деятельность не составляет исключения. Системные средства позволяют получать целостную картину объекта, и соответственно становится возможным управлять предприятием как целостной социально-экономической системой, в том числе рассматривая само финансовое управление как систему. Однако приходится констатировать, что классические курсы по корпоративным финансам характеризуются скорее ситуативным стилем мышления.

Что касается стоимостного мышления, то оно лежит в основе всех современных курсов по корпоративным финансам. При этом большинство западных успешных компаний связывают свои достижения именно со стоимостным мышлением, с концентрацией внимания на ключевых факторах стоимости и подчинении всей финансово-хозяйственной деятельности созданию стоимости компании. Кроме того, особенно подчеркивается, что это должно служить ориентиром не только для управленческого персонала, но и для всех сотрудников фирмы.

Фактически суть любого методологизированного вводного курса — профессиональная пропедевтика, т.е. системное краткое ознакомление с профессиональными знаниями, излагаемыми по возможности в предельно доступной для аудитории форме. И в первую очередь речь, конечно, идет о раскрытии профессионального те-

¹ “Своеобразие методологических принципов заключается в том, что теоретическое обоснование подобных принципов выходит за границы, задачи и возможности соответствующей науки, в которой они используются, а каждый такой принцип представляет то или иное теоретическое знание, играющее роль метода (Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках / Пер. с болг. М., 1967. С. 38, цит. по: Загвязинский, 1982:7).

зауруса в достаточном объеме. Однако необходимо отметить, что существует мнение, согласно которому “профессионализация” сдерживает творческое начало, а “депрофессионализация” рассматривается как средство развития творческих способностей.

«Чем же отличается творческое (с установкой на незнание) мышление от стандартного, профессионального? Профессионал решает задачу чаще только с помощью накопленного или дополнительно привлекаемого фонда профессиональных знаний, способностей (определенной “мышцы”), а талант, творец активизирует, привлекает весь комплекс своих способностей... Видимо, для развития широкого спектра творческих способностей в обучение студентов надо вводить еще и блок, связанный с “депрофессионализацией”... Это будет способствовать формированию нетрадиционного мышления, порождаемого эффективным, совокупным взаимодействием в личности различных способностей, наклонностей и задатков, их радостной, детской игрой (при решении различных задач разные способности по-разному сцепляются и играют в различных “командах”)»¹ (Матюнин, 1994:65).

В заключение представляется необходимым остановиться на двух немаловажных моментах.

1. “Преподаватель высшей школы сегодня в подавляющем большинстве случаев просто не знает, что ответить на вопрос о цели изучения того или иного курса, его конкретного фрагмента и даже отдельного занятия, не говоря уже о той конкретной роли, которую играет преподаваемый им образовательный продукт в системе знаний будущего специалиста”² (Попков, Коржуев, 2004:71);

2. “Преподаватель не в состоянии сформулировать свое собственное педагогическое кредо: назвать тот принцип или технологию обучения, которые ему наиболее близки, определить, каким конкретно образом он достигнет результатов, проявляемых студентами в учебной деятельности” (Попков, Коржуев, 2004:71).

¹ “Действующая образовательная система построена на основополагающем постулате (неважно, декларируется он открыто или нет) — знания могущественны, архиважны, словом, знание — сила, способная в принципе разрешить любую проблему... При столкновении со сложным вопросом, незнакомой проблемой, требующей оперативного решения, студент начинает лихорадочно перебирать в памяти “полки” со знаниями, и если не отыскивает там ответ на вопрос, впадает в познавательный “ступор”. Многие даже не предпринимают попытки решить поставленную задачу накопленными интеллектуальными возможностями или хотя бы на уровне здравого смысла, интуиции, словом, без дополнительного привлечения профессиональных знаний” (Матюнин, 1994:64).

² “Этот результат получен нами в процессе анкетирования более 200 преподавателей самых разных должностей, степеней и званий педуниверситетов, мед-университетов и других учебных заведений” (Попков, Коржуев, 2004:71)

Литература

- Боди З., Мертон Р.* Финансы / Пер. с англ. М., 2003.
- Вахтомин Н.К.* Практика–Мышление–Знание (К проблеме творческого мышления). М., 1978.
- Данилов-Данильян В.И., Рывкин А.А.* Прогнозирование и планирование // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1981. М., 1981.
- Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
- Ивашковская И.В.* Принципы корпоративных финансов (теоретический курс, 36 часов) // Программа “Финансовая экономика” / Науч. ред. И.Г. Телешова. М., 2000.
- Матюнин Б.Г.* Нетрадиционная педагогика. М., 1994. (Библиотека журнала “Воспитание школьников”)
- Попков В.А., Коржуев А.В.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. М., 2004.
- Резников Б.А.* Системный подход и актуальные проблемы образования // Системные исследования. Ежегодник 1978. М., 1978.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003.
- Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М., 1998.
- Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. М., 2002. (Серия “Педагогическая школа. XXI век”)
- Щедровицкий Г.П.* Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1981. М., 1981.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
“ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ” в 2007 г.**

К нашим коллегам

№ С.

Десять лет со дня создания факультета педагогического образования МГУ	2	3
--	---	---

Актуальный вопрос

<i>Розов Н.Х.</i> Залог будущего Отчизны — здоровая и образован- ная молодежь	1	3
<i>Розов Н.Х.</i> Воспитание детей как задача образования взрослых	2	6

Педагогические размышления

<i>Александрова В.Г.</i> Интеграция деятельностного и гуманно- личностного подходов к современному образовательному процессу	2	44
<i>Володарская И.А., Смирнов С.Д.</i> Функции и компетентности преподавателя высшей школы	2	27
<i>Каплунович И.Я.</i> Психологические закономерности формиро- вания инсайта при обучении математике	2	52
<i>Карпов А.О.</i> Современная школа и научные методы позна- ния: опыт концептуализации	1	8
<i>Садовничий В.А.</i> Гуманитарное образование в России: мысли вслух	2	11
<i>Фроловская М.Н.</i> Педагогика в системе профессионального непедагогического образования	1	35

Опыт практической педагогики

<i>Пивоварова Л.В.</i> Проблемы среднего биологического и выс- шего педагогического образования	1	43
Проблемы гендерного образования в школе	2	62

МГУ в истории образования

<i>Змеев В.А.</i> Учеба и научно-педагогическая деятельность Н.Н. Поповского	2	79
---	---	----

<i>Ильченко Е.В.</i> Опыт педагогической периодизации истории Московского университета	1	81
<i>Тропин В.И.</i> Ректор Московского университета академик Анатолий Алексеевич Логунов (к 80-летию со дня рождения)	1	57

2007: год русского языка

<i>Костомаров В.Г.</i> Язык. Культура. Цивилизация	2	93
--	---	----

Голоса молодых

<i>Голиков А.И.</i> Особенности ориентации будущего учителя математики на взаимодействие “учитель–ученик”	1	90
<i>Гайдук Ю.А., Кириллов С.Н.</i> Единство интеллектуальной, ценностной и эмоциональной сфер личности в образовательной технологии “Театр Занимательной Науки”	2	114
<i>Рябов А.А.</i> Внешнее управление деятельностью учащегося и самоуправление	1	94
<i>Серединский Е.И.</i> Методологические основы вводного курса по корпоративным финансам	2	121
<i>Шелкунова В.В.</i> Об организации самостоятельной работы по математике в военном вузе	1	110
<i>Яникиева О.Е.</i> Особенности профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми-сиротами в интернатных учреждениях	1	115

Чужая жизнь и берег дальний

<i>Давидович Н.</i> Особенности развития системы высшего образования Израиля	2	102
--	---	-----

События и годы

<i>Гукаленко О.В.</i> V славянские педагогические чтения	1	120
--	---	-----

В перерывах между лекциями

<i>Семенов С.А.</i> Приказ министерства	1	126
---	---	-----

ИНДЕКС 80789



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ВЕСТ. МОСК. УН-ТА. СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2007. № 2. 1-128