

Вестник Московского университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

Основан
в 1946 году

Серия 20

педагогическое
образование

3 / 2008

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Редактор М.Ю. БУЯНОВА

Технические редакторы З.С. Кондрашова, Н.И. Матюшина

Корректор Г.Л. Семенова

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.

Журнал входит в Перечень периодических научных и научно-технических
изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендо-
уется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученой
степени доктора наук

Сдано в набор 03.06.2008. Подписано в печать 06.08.2008. Формат 60×90¹/₁₆.
Гарнитура Таймс. Бумага офс. № 1. Офсетная печать. Усл. печ. л. 9,5.
Усл. кр.-отт. 4,1. Уч.-изд. л. 8,6. Тираж 434 экз. Заказ № 1974. Изд. № 8648.

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 № 3 · 2008 · ИЮЛЬ–СЕНТЯБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальный вопрос

- Китайгородская Г.А.* Гуманизация и гуманитаризация системы образования — социальная проблема 3

Педагогические размышления

- Деревягина Е.И.* Преподаватель для будущего 12
Савченко Е.А. Концепция воспитания будущего педагога — субъекта культуры 18
Смирнов С.Д. Индивидуальности студента и преподавателя как факторы построения эффективного учебно-воспитательного процесса 33
Токарева Л.И. Содержание современного школьного математического образования ... 45

Опыт практической педагогики

- Петрусевич А.А.* Программно-целевой подход к реализации задач профильного образования 54
Феофанова О.А. Управление проектированием воспитательного пространства муниципалитета 64

Реалии педагогического образования

- Сергеева О.А.* Эмоции как средство социализации педагога и учащегося 74
Мальшева Л.В. Педагогические аспекты концепций социального интеллекта 79
Алдошина М.И. Культурологический аспект современного университетского образования будущих преподавателей 83

Чему и как учить?

- Кузьменко Н.Е., Лукин В.В., Агеев Е.П., Рыжова О.Н.* Физико-химические дисциплины в фундаментальном химическом образовании 96

Голоса молодых

- Тихонов А.М.* Зрительное восприятие учебного веб-ресурса 108
Киктева К.С. Возможности усовершенствования подготовки к межкультурному общению в языковых вузах 116

Слово мэтра

- Перельман Я.И.* К методике научной популяризации 122

Чужая жизнь и берег дальний

- Бондаренко Е.Н.* Профессиональная подготовка учителей в современных системах педагогического образования в странах мира 127

Предания старины

- Телишов С.В., Телишова Е.В.* Учебные программы — наше национальное достояние .. 137

Книжная полка преподавателя

- Александрова В.Г.* Антропология гуманной педагогики как источник восходящей Истины .. 145

В перерывах между лекциями

- История о славном Учмаге, учителе его Магуче и бедном, но вылеченном Аэроплане .. 150

CONTENTS

Matter of Topical Interest

<i>Kitajgorodskaja G.A.</i> Gumanization and Gumanitarization of Education System — a Social Problem	3
--	---

Pedagogical Ideas

<i>Dereviagina E.I.</i> Teacher for the Future	12
<i>Savtchenko E.A.</i> The Concept of Education of the Future Teacher — the Subject of Culture	18
<i>Smirnov S.D.</i> Individualities of the Student and the Teacher as Factors of Construction of Effective Teaching and Educational Process	33
<i>Tokareva L.I.</i> The Contents of Modern Schools Mathematical Education	45

Experience of Practical Pedagogics

<i>Petrusievich A.A.</i> The Program-targeted Approach to Realization of Profiled Education ...	54
<i>Fiofanova O.A.</i> Management of Designing of Educational Space of Municipality	64

Reality of Pedagogical Education

<i>Sergeeva O.A.</i> Emotions as Means Socialization of the Teacher and the Student	74
<i>Malysheva L.V.</i> Pedagogical Aspects of Concepts of Social Intelligence	79
<i>Aldoshina M.I.</i> The Culturalogical Aspect of the University's Education of Future's Teachers	83

How and what to learn?

<i>Kuznenko N.E., Lunin V.V., Ageev E.P., Ryzhova O.N.</i> Physical and Chemical Disciplines in Fundamental Chemical Education	96
--	----

Voices of Youth

<i>Tikhonov A.M.</i> Visual Perception of Educational Web-resource	108
<i>Kikteva K.S.</i> The Possibilities of Improvement to Intercultural Communication Training at Non-Linguistic Institutions of Higher Education	116

The Word of Master

<i>Perelman Y.I.</i> To a Technique of Scientific Popularization	122
--	-----

Foreign Life and Distant Land

<i>Bondarenko E.N.</i> Professional Teacher Training in Modern Systems of Education of World Countries	127
--	-----

Legends of Old Times

<i>Teleshov S.V., Teleshova E.V.</i> Curriculums — Our National Property	137
--	-----

Teacher's books

<i>Aleksandrova V.G.</i> The Anthology of Human Pedagogics as a Source of Ascending True ...	145
--	-----

During the Intervals

History about famous Uchmage, his teacher Maguche and poor, but cured Airplane	150
--	-----

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Г.А. Китайгородская

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ — СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Философия всегда стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и определить его новые ценности и идеалы. В этой связи можно вспомнить имена Платона, Аристотеля, Я. Коменского, Ж.-Ж. Руссо и многих других, кому человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. Целый период в истории философской мысли носил название “Просвещение”. Немецкая философия XIX в. в лице И. Канта, Г. Гегеля, В. Гумбольтта предложила пути реформирования систем школьной и университетской подготовки. И в XX в. крупнейшие мыслители выдвигали проекты новых образовательных институтов. Широко известны имена В. Дильтея, Д. Дьюи, М. Бубера, К. Ясперса и др., чье наследие вошло в золотой фонд философии образования.

Несмотря на то что проблемы образования всегда занимали умы мыслителей, выделение философии образования как особого исследовательского направления началось лишь в XX в. В начале 40-х гг. в Колумбийском университете (США) было создано общество, целями которого являлись исследование философских проблем образования в сотрудничестве философов и теоретиков педагогики, разработка учебных курсов по философии образования в колледжах и университетах, а также подготовка кадров. С этого времени во всех западноевропейских странах преподавание философии образования постепенно занимает все более важное место. Однако до сих пор остается неясным ее статус и “взаимоотношения” с общей философией с одной стороны и с педагогической теорией и практикой — с другой. Представители разных философских направлений по-разному трактуют содержание и задачи философии образования.

В России в области анализа проблем образования существовали весьма значительные философские традиции (М.М. Сперанский, В.Ф. Одоевский, Л.Н. Толстой и другие), но до самого последнего времени философия образования не была областью

Китайгородская Галина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, директор Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующая кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

специальных исследований, не было и специалистов. В наши дни положение начинает меняться, что, возможно, связано с состоянием дел в образовании, отражающим кризисную ситуацию в культуре в целом. Конструктивный подход к образованию требует его научного осмысления, точнее, переосмысления именно с философских позиций.

Рассматривая философию образования как широкую рефлексию проблем образования и педагогики, следует учитывать, что в систему педагогических знаний кроме педагогики традиционно входят и дидактика, и методика, и психология. Все они должны обслуживать *единую* педагогическую практику, однако сегодня таковой в реальности не существует. Сейчас формируются самые различные виды педагогических практик: *традиционное, развивающее, новое гуманитарное, религиозное* образование и еще ряд других.

В настоящее время в российском образовании прослеживается несколько основных тенденций. Во-первых, это кризис классической модели и системы образования, разработка новых фундаментальных педагогических идей, создание экспериментальных и альтернативных школ; во-вторых, — движение в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманизация и компьютеризация образования и, наконец, в третьих, — восстановление и развитие традиций русской школы и образования.

Среди исследовательских направлений современной отечественной философско-педагогической мысли можно выделить следующие основные. Во-первых, — связанное со школой Л.С. Выготского *философско-психологическое* направление, которое заложило солидное основание в разработку культурологической и деятельностной парадигмы широкой образовательной практики. Здесь следует отдельно выделить школу В.В. Давыдова—Д.Б. Эльконина (методология и методика *развивающего* обучения).

Второе направление развивается в рамках методологии Г.П. Щедровицкого и его последователей. Разрабатываются межпрофессиональные образовательные проекты и предпринимаются попытки создания новой педагогической антропологии и философии образования.

Третье направление — это школа *диалога культур* В.С. Библера, в рамках которой объединяются идеи развивающего обучения и диалога культур.

Эти же идеи осуществляются еще в одном, так называемом *интенсивном направлении* при обучении иностранным языкам и другим учебным предметам, которое представлено “методом активизации возможностей личности и коллектива” (Г.А. Китайгородская).

Формируются различные подходы к образованию, разные его интерпретации и виды педагогических практик, поэтому, по сути, сегодня трудно говорить о *единых* ценностях образования. Тем не менее философия образования, по-видимому, должна заниматься выявлением исходных ценностей, основополагающих установок в образовании и воспитании, соответствующих тем требованиям и задачам, которые объективно выдвигаются в условиях современного общества. Сегодня кажется очевидным, что формирование культурной, свободной и ответственной личности — центральная задача всей системы образования.

В этой связи для развития подходов к обучению особенно значимым представляется *изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательных-творческих возможностей человека*. Нельзя забывать, что применение знаний не определяется автоматически, а является творческой задачей, решаемой каждый раз в новой, неповторимой ситуации. Человек в наши дни живет во все более сложных условиях, когда в каждом конкретном случае готовых решений нет и быть не может, когда нужно их находить, принимать и нести за них ответственность. Поэтому в процессе образования задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать, учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест. Несомненно, что начинают быть востребованными люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более чем в одной профессиональной позиции, сохраняющие самообладание в условиях неопределенности.

Необходимость формирования такой личности предопределяет направление коренных реформ в образовательной системе.

Не менее серьезная проблема возникает из *конфликта рационального и иррационального в культурном пространстве в целом и в образовательном процессе* в частности. Наблюдается резкий всплеск невротизма, психических заболеваний, особенно в молодежной среде, рост социального одиночества, деструкция нравов и т.д. К этому следует добавить стрессорное нарастание информационных перегрузок, избыточность и хаотичность информации, нагрузку в образовательном процессе преимущественно на рациональную сферу, дикие формы эмоциональных “разрядок” и т.п. Из-за недостаточности художественно-образных форм в современной системе образования и “неиспользования” возможностей развития творческой фантазии, интуиции и т.п. появилась опасность “однополюшарного” развития. Образование оказалось предельно рационализированным и вербализованным, из него выхолощен “эффективно-эмоциональный запал детства” (А.В. Толстых), что приводит к распространению бездуховности в обществе. Нельзя не

согласиться с Ю.Н. Афанасьевым, что “падение духовной культуры, девальвация моральных норм, утилитарная профессионализация ведет молодежь к утрате жизненных ориентиров”¹.

На протяжении последних десятилетий среди педагогов в разных странах мира все шире распространяется установка на создание для учащегося возможностей занимать в учебном процессе активную, инициативную позицию; не просто “усваивать” предлагаемый учителем (программой, учебником) материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог; самому ставить вопросы и искать на них ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине. В этом ключе ведутся поиски, направленные на превращение обучения в живой, заинтересованный процесс. Такой подход к обучению предъявляет и новые требования к личностным качествам и профессиональным умениям педагога.

Трудности в решении назревших задач определяются как объективными, так и субъективными факторами. Нельзя не учитывать, что школа — это один из наиболее инерционных социальных институтов. Эта черта характерна и для учебного процесса. Кроме того, с огромным трудом поддается изменению классическая система взаимоотношений в диаде “учитель—ученик”.

В поисках выхода из создавшейся ситуации представляются перспективными попытки “включить” образование в контекст культуры, так как становление и развитие человека именно “через культуру” является важнейшей целью образования.

Образование и культура в современном мире, как ни странно, все дальше отходят друг от друга, что само по себе свидетельствует о серьезном кризисе в обществе. Причины этих кризисных явлений частично связаны с возникновением общества массовой культуры, создаваемой и транслируемой средствами массовой коммуникации. Массовая культура лишена четко выраженной национальной окраски. В равной мере и образование утрачивает функцию, формирующую национальное самосознание. В преодолении кризисных явлений значительная роль несомненно принадлежит возрождению, реанимации культурной функции образования, т.е. гуманитарному образованию, основной ценностью которого являются идеи гуманизма.

Гуманитарное образование по своему определению непосредственно обращено к человеку, к его интеллектуальной и эмоциональной сфере, к осознанию им своего жизненного предназначения и своего места в обществе. Не новым будет и утверждение, что основной носитель нравственных ценностей — гуманитарные дисциплины. Еще в середине XIX в. А. Ламартин писал, что хранителем моральных истин служит гуманитарное образование. Его

мысль о том, что “если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, погибнут и человек, и все человечество”², и сегодня звучит более чем актуально. Уже нельзя игнорировать тот факт, что низкий культурный уровень широких масс населения угрожает социально-политической стабильности общества.

Реальность же такова, что сегодня гуманитарное знание находится на низком уровне. Оно раздроблено и во многом лишено своей основной функции: научно осмыслять социальный опыт человечества, страны, общества, личности. Цикл гуманитарных дисциплин должен быть связан единым культурным полем и традициями мировой и отечественной культуры. Вне связи с собственно человеческими проблемами, с поиском личностных смыслов и активизацией развития духовной культуры личности понятие “образованный человек”, к сожалению, не означает “культурный”, а всего лишь “информированный”. Функционально-профессиональные знания “разошлись” с гуманистическими ценностями, утрачены критерии нравственности, духовности. Все это проявляется в симптомах снижения “этической планки” в сознании и поведении людей, в развитии псевдокультурных и антикультурных тенденций.

Чтобы восстановить целостность гуманитарной культуры, необходимо реализовать *принципы целостности (холизма) и междисциплинарности* в представлении о гуманитарном знании и гуманитарных науках. Фундаментальные дисциплины, составляющие основу гуманитарного образования любого специалиста, это, как нам представляется, — всемирная и российская история, история мировых культур и религий, психология — “научное человековедение” (Ж. Пиаже), лингвистика (знание языков) и, конечно, знание основ информатики, компьютерной техники. Кроме знаний в этих областях необходим пласт общекультурных знаний — и не только для гуманитариев. Именно эти знания воспитывают профессиональный вкус, открывают более широкие горизонты для постановки и решения чисто профессиональных задач. Важно подчеркнуть, что только лишь на основе гуманитарных дисциплин можно сформировать понимание изменчивости культуры и незапрограммированности истории. Только гуманитарно образованный человек может недогматически понимать естественно-научные знания.

Нельзя не учитывать, что гуманитарные и социальные дисциплины учат искусству понимания другой индивидуальности, другой культуры, истории, развивают способность их интерпретации. Человек, лишенный хотя бы основ гуманитарного образования, будет ущербным как личность и не сможет соответствовать той новой культурной ситуации, которая отказывается от односторон-

не технологической линии развития. **Культурная ситуация диктует сегодня рост социальной значимости гуманитарного образования.**

Многолетняя педагогическая практика показывает, что развитие системы образования, как правило, не связывается педагогами с социально-историческими, экономическими и политическими изменениями, которые происходят в мире. Однако социальный заказ, направляемый обществом системе образования, порождается в первую очередь именно этими изменениями. Вся история развития области педагогических знаний лишь подтверждает эту мысль.

Педагогические цели являются следствием социальных, а также социальной сущности обучения. Новые требования общества к образованию, а точнее, к уровню образованности и развития личности, и новые условия жизни меняют как методы преподавания, так и содержание педагогической практики. В связи с этим **разработка новых концепций и технологий обучения, соответствующих актуальным целям образования, является не только педагогической, но и социальной задачей.** Именно поэтому изменение подходов к обучению следует рассматривать в широком контексте исторических, политических, экономических и социальных условий общества в целом.

В современный переходный период со всеми его кризисными явлениями, в том числе (что для нас особенно важно) в духовной сфере, выявляется особая острота и актуальность формирования позитивной стратегии обучения и воспитания. Такая стратегия, не возвращаясь на позиции авторитарного диктата по отношению к личности, должна прежде всего исходить из новых отношений между учителем и учащимся, что предполагает необходимость разработки многих вопросов теории и практики педагогической деятельности.

Изменение ролевых функций учителя и учащихся оказывается связанным с важнейшим принципом гуманитарного образования — *принципом биологизма* (диалога). Методологические основы данного принципа, как и сама теория диалога, получили всестороннее развитие и обоснование в работах М.М. Бахтина. Определяя сущность человеческих взаимоотношений, М.М. Бахтин выделял в качестве основополагающей черты *принцип всеобщности диалога*. Диалогические отношения — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение³. Отсюда проистекает требование организовать учебный процесс и по содержанию, и по форме таким образом, чтобы учащиеся получали возможность рассматривать все явления жизни через призму их диалогового характера. Кроме того, принцип диалога включает исключительно важное для построения

учебного процесса **признание равноценности и равнозначности всех участников общения**. Это требует от преподавателя преодоления всей предшествующей традиции обучения. Преподаватель и учащийся, ведущие диалог в процессе познания, должны выходить на уровень понимания. А понимание, по Бахтину, всегда диалогично, т.е. *понимание — это взаимопонимание*. Понять значит понять другое, чужое... Принцип диалогизма несомненно помогает выйти на новый уровень гуманитарного знания и организации гуманитарного образования.

Этот же принцип лежит в основе теории межкультурной коммуникации. Реализация принципа диалогизма с очевидностью просматривается в схеме, по которой должен развиваться процесс обучения межкультурной коммуникации, а именно снятие предубеждений (размывание стереотипов), затем рефлексия “чужого” и, наконец, идентификация, т.е. понимание и принятие перспективы “чужого” без потери своей. Эта же схема, как нам кажется, соответствует не только самой природе межкультурного общения, средством которого являются иностранные языки, но и межличностного в рамках монокультуры.

Связь культуры и коммуникации неразрывна. Недаром коммуникацию называют “сердцевинной” (Э. Холл) культуры, так как только через язык в его устных и письменных формах человек познает свою или чужую культуру. Видение мира, стереотипы мышления, поведения полностью отражены в языке (на уровне лексики, грамматики, речевых оборотов) и общении на этом языке.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что максимальное использование и развитие диалогового общения — это одновременно подготовка учащихся к осуществлению грамотного межличностного и межкультурного общения, это формирование толерантной и свободной личности.

Принцип диалогизма требует не только изменения содержания учебного предмета, но и его новой организации. В этих условиях учебный предмет следует выстраивать таким образом, чтобы способствовать сознательному активному *соучастию* обучаемых в процессе восприятия и творческого воспроизведения его содержания. А для этого необходимо преодолеть разрыв между содержанием образования и потребностями, интересами человеческой личности.

Эта проблема может решаться путем организации так называемого *интерактивного обучения*, системообразующим фактором которого является взаимодействие участников учебного процесса с предметным содержанием, с другими участниками учебного процесса, с их собственным опытом. Актуализация опыта в процессе учебного взаимодействия придает ситуации личностный смысл

и способствует переходу учащегося из объектной в субъектную позицию.

Основанием для разработки интерактивного обучения, помимо идеи диалогизма (М.М. Бахтин, А.А. Ухтомский, М. Бубер и др.), послужили идеи символического интеракционизма (Дж. Мид, Дж. Блумер и др.), интересубъектного подхода (А.У. Хараш), психология доверия (Т.П. Скрипкина), педагогика ненасилия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), психологические механизмы защиты личности (Р.М. Грановская, И.М. Никольская) и многое другое.

Организация интерактивного обучения предполагает разнообразные формы актуализации, которые рассматриваются в качестве методических процедур и приемов, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (диалог, коллективное решение проблемной ситуации, ролевая игра, круглый стол, групповая дискуссия и т.п.).

Очевидно, что при таком подходе к образовательному процессу требования к лекциям, семинарам и практическим занятиям должны измениться, равно как и к организации учебной среды и учебного пространства.

Большую роль в осмыслении и решении этих проблем может сыграть опыт научно-практических исследований, связанных с переходом от классической монологично-рациональной формы обучения к диалогической и полилогической, а также реальное воплощение идей гуманизации образования.

Попытки решить эти проблемы, отвечая на запросы меняющегося общества, прослеживаются на протяжении последних трех десятилетий в уже сформированных и продолжающих формироваться педагогических практиках. Я имею в виду упомянутые выше основные и наиболее реализованные на практике исследовательские направления, представленные авторскими концепциями образования (Г.П. Шедровицкий, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, В.С. Библер, Г.А. Китайгородская).

Все эти направления и концепции подчинены идее *развивающего обучения* и частично (Г.П. Шедровицкий, В.В. Давыдов и В.С. Эльконин) или полностью (В.С. Библер, Г.А. Китайгородская) построены на принципах диалогизма, целостности и междисциплинарности образовательного процесса. Они направлены на формирование тех качеств личности, которые несомненно востребованы обществом уже сейчас и станут совершенно необходимы в наступившем тысячелетии. Очевидно, что при разработке педагогических систем следует "закладывать" эти векторы развития личности не только в содержание, но и в средства, формы и технологии обучения. Учебный предмет должен быть ориентирован не только на получение знаний, но главным образом на формирование деятельностных умений, и в этом случае он имеет

огромный потенциал для всестороннего развития личности. Только тогда мы можем рассчитывать на формирование ответственной и нравственной личности; творчески относящейся к своему делу. *Эти качества личности формируются средствами каждого учебного предмета во всех подсистемах образования*, что определяет наиглавнейшую проблему внедрения новых педагогических технологий. Решение ее требует пересмотра не только подхода к педагогической деятельности, но и к номенклатуре самих учебных предметов, к средствам и техникам обучения, а также к формированию нового типа преподавателя и, следовательно, к *пересмотру всей системы подготовки учителей*.

Итак, в современных проблемах философии образования является акцент на его диалогической коммуникативной природе. Принципы такого образования, упомянутые выше, характеризуют гуманитарную культуру. Потребность в гуманитарной культуре будет несомненно возрастать, а развивать ее смогут только свободные, творческие люди.

Примечание

¹ Афанасьев Ю.Н. Гуманитарный университет третьего тысячелетия. М., 2000. С. 85.

² Lamartine A. Encyclopedie pratique de l'education en France. Paris, 1960. P. 726.

³ См.: Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 289.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Е.И. Деревягина

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ДЛЯ БУДУЩЕГО

Принципиальные изменения, которые произошли в человеческом сообществе вообще и российском обществе в частности, преобразили все стороны человеческой жизни (демографическую, этнополитическую, технологическую, социальную, экономическую). В изменившихся социокультурных условиях активизировалась разработка моделей образования будущего¹. В век стремительного развития информационных, наукоемких технологий проблема воспитания личностных качеств обучаемых в образовательном процессе является приоритетной². Одной из важнейших задач сегодняшнего дня является подготовка преподавателя для будущего.

Для того чтобы готовить преподавателя для будущего, нужно понимать, какие качества молодого специалиста будут востребованы в ближайшее время. В опросах многие работодатели подчеркивают, что личностные качества молодого специалиста не менее важны, чем его знания, отмечают, что самыми ценными в ближайшем будущем будут люди, которые смогут сочетать личное обаяние, креативность, гибкость, коммуникабельность и умение быстро решать проблемы.

Следовательно, при подготовке преподавателя необходимо создавать все условия для развития в нем таких качеств и научить его развивать такие качества у учеников. Эта задача решается с позиций гуманитарного подхода.

В настоящее время в образовании реализуются два подхода — технократический и гуманитарный. Два подхода соответствуют двум культурам, сложившимся в современной цивилизации³.

Представители технической культуры исходят из убеждения, что мир подчиняется законам природы, которые можно познать, а познав — поставить на службу человеку. Они убеждены, что в мире действуют рациональные отношения, что всё (не исключая и самого человека) можно спроектировать, построить. В современной цивилизации техническая культура, безусловно, является наиболее массовой.

Деревягина Елена Ивановна — кандидат физико-математических наук, доцент физического факультета Воронежского государственного университета, руководитель дополнительной образовательной программы «Преподаватель» на физическом факультете ВГУ.

Гуманитарно ориентированный человек отказывается признавать научно-инженерную обусловленность и причинность не вообще, а в отношении жизни самого человека, общества и природы. Он убежден, что и человек, и природа суть духовные образования, к которым нельзя подходить с мерками технической культуры. Для него все это — живые субъекты, их важно понять, услышать. Гуманитарно ориентированный человек ценит прошлое, для него другие люди и общение не социально-психологические феномены, а стихия его жизни, окружающий его мир и явления не объективны и “прозрачны”, а загадочны, пронизаны духом тайны.

Два подхода к образованию соотносятся не по принципу “хорошее” — “плохое”, а по характеру *ориентиров* при постановке образовательных целей и в построении образовательного процесса.

Технократический подход направлен на достижение учащимися заданных эталонных результатов на уровне гарантированного минимума; средствами достижения этой цели являются диагностическое целеполагание, предъявление, стандартизированный контроль и коррекция текущих учебных результатов. Обучение — основной инструмент и средство образования — выступает как эффективный механизм, обеспечивающий его функционирование. Разработки в русле этого подхода обычно исходят из эффективной репродуктивной деятельности как самостоятельной ценности, делают акцент на стандартизованных учебных процедурах.

Гуманитарный подход исходит из представлений об образовательном процессе как о расширенном воспроизводстве социокультурного опыта, предполагает активную позицию “субъекта учения” — ученика. В ходе обучения происходит саморазвитие человека с не полностью зафиксированными и в каком-то отношении непредсказуемыми результатами. В рамках этой ориентации не все возможные ответы нам известны и не все неизвестное неверно. Ошибки, незапланированные результаты обучения, выход за пределы намеченного могут стать важнейшим источником развития ученика. Результаты обучения носят принципиально личностный характер.

Ведущими категориями технократически ориентированного научно-педагогического сознания являются: эффективность обучения, критерии усвоения (эталонные результаты), формирующая и суммирующая оценка, предъявление информации и эталонов усвоения, тестирование, критериальный контроль, конкретизация учебных целей, корректирующая обратная связь, обучающие процедуры, полное усвоение знаний и умений и т.д.

Определяющими для гуманитарно ориентированного научно-педагогического сознания являются такие психолого-педагогические категории, как процессуальная ориентация, учебное исследование, сбор данных, перенос знаний, решение проблем,

выдвижение и проверка гипотез, эксперимент, рефлексивное, критическое, творческое мышление; аргументация, моделирование, развитие восприимчивости, ролевое разыгрывание, принятие решений, соотнесение модели и реальности, релевантность, поиск личностных смыслов.

Если обучение рассматривать не только как средство передачи готовых образцов, но и как инструмент развития возможностей человека, то в современном обществе с перспективой на будущее необходимо расширять гуманитарный подход к образованию⁴.

В Воронежском государственном университете подготовка преподавателей на физическом и математическом факультетах осуществляется в рамках дополнительного профессионального образования. Образовательная программа “Преподаватель” включает в себя блок психолого-педагогических дисциплин, блок специальных дисциплин (история и методология предмета, методика преподавания предмета, техника эксперимента, и т.п.) и дисциплины по выбору. Трудоемкость программы — 1400 ч.

В основном учебном плане отводится только 36 ч аудиторных занятий на психологию и педагогику. Поэтому дополнительный блок психолого-педагогических дисциплин (возрастная психология и психология развития, методы воспитательной работы в подростковых и молодежных коллективах, современные педагогические технологии, коммуникативные тренинги и т.п.) вызывает у студентов живой интерес.

При этом образование остается дополнительным к основному. А основным на физическом факультете является получение специальности “Физика” или “Радиофизика”. Будут ли выпускники университета, получающие дополнительную квалификацию “Преподаватель”, работать в школе или преподавателями среднего профессионального образования? Как показывают наблюдения, около 50% стремятся к преподавательской карьере. А остальные? Чего они ожидают от дополнительного образования?

Нарисуем портрет студента-физика, желающего получить дополнительное образование “Преподаватель”.

Во-первых, это любовь к предмету, знание физики, математики. Умение мыслить критически. Небольшая отстраненность от социума, сосредоточенность на решении научно-исследовательских задач. (Порой увлеченность научными проблемами уводит от осмысления жизни в социуме.) Восприятие мира через анализ (очень развито логическое мышление). Среди обучающихся много юношей (от 50% до 90% в зависимости от набора).

Во-вторых, огромное стремление познать новое, особенно связанное с человеком, его внутренним миром. Человек ищущий, стремящийся познать себя и другого.

Именно с главной целью “познать себя и другого” студент и приходит получать дополнительное педагогическое образование.

Какие знания, навыки и умения студенты получают в ходе обучения? Какими способами деятельности овладеют в процессе подготовки?

Ожидаемый портрет выпускника образовательной программы “Преподаватель” следующий.

Поскольку посредством психолого-педагогического образования (дополнительного к высшему) можно создавать условия для развития личности студента — будущего преподавателя или специалиста, то студент (ка), заканчивающий (ая) дополнительную образовательную программу “Преподаватель”, быстро адаптируется на рынке труда, обладает привлекательными для работодателя качествами, умеет эти качества развивать в других, любит и умеет работать с подростковым и молодежным коллективом, владеет информационными технологиями, знает предмет (физику, математику) и умеет передать свои знания другому, а также знает “чего он (она) хочет”, имеет упорство в достижении поставленной цели.

Главная цель концепции профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателя в классическом университете — “запустить” студента на саморазвитие, самосовершенствование, направить его на достижение успеха в профессии, в личной жизни, а также сформировать чувство сопричастности к происходящему вокруг нас. Ориентиром в обучении и воспитании студентов являются “Разум, Рефлексия, Любовь к жизни во всех ее проявлениях”⁵.

В настоящее время при профессиональной подготовке будущего преподавателя в Воронежском университете сочетаются четыре парадигмы обучения: андрагогическая, педагогическая, акмеологическая и коммуникативная⁶.

Студента обучают как индивида, осознающего свои потребности (в том числе и образовательные) и способного удовлетворить их в своей деятельности (*андрагогическая парадигма*).

Студент в процессе обучения должен научиться совокупности подходов к обучению и воспитанию детей, т.е. овладеть *педагогической парадигмой* обучения. Он должен понимать, что ориентация на получение “знаний, умений, навыков” в современных условиях меняется на овладение “способами получения знаний на основе исследования, дискуссии и игры”⁷, что в современных условиях актуальным является развитие “теоретического мышления через решение системы учебных задач в специально организованной учебной деятельности школьников”⁸.

Согласно *акмеологической парадигме*⁹, преподавание ориентировано на помощь субъекту учения (студенту) в достижении

вершины его возможностей, в наиболее полной реализации им потенциала своей личности. Образовательная программа “Преподаватель” выстраивается с учетом индивидуальных особенностей и потребностей студентов.

Особенностью концепции подготовки преподавателя в ВГУ является гармоничное сочетание теоретического психолого-педагогического обучения с активной практической деятельностью. Наряду с использованием классических форм педагогической практики внедряются новые формы: непосредственная работа студентов с подростковыми и молодежными коллективами из различных социальных слоев населения во внеучебное время с использованием интеллектуальных и развивающих игр.

При подготовке и проведении коллективных творческих проектов студенты обмениваются своим предыдущим опытом, более опытные передают свои знания другим. В ходе такого взаимообучения реализуется *коммуникативная парадигма*.

Наличие у студентов-физиков, как правило, открытости миру, стремления к его познанию, желания нести добро людям позволяет осуществлять различные проекты. Перечислим некоторые из них:

- 1) сохранение и развитие научно-педагогического наследия родного края;
- 2) цикл игровых развивающих программ с подростками — воспитанниками подшефной школы-интерната для детей-сирот;
- 3) клуб занимательной физики;
- 4) помощь первокурсникам в адаптации к студенческой жизни.

В результате неформального взаимодействия студентов с подростками и сверстниками происходит формирование социально активной личности, развитие личностных качеств (гибкости мышления, коммуникативности, ответственности) как будущих преподавателей, так и школьников. Каждое взаимодействие с внешним миром и внутри группы порождает “открытие” самого себя, позволяет выявить скрытые в человеке возможности, формирует мировоззрение.

Совместные дела способствуют формированию коллектива, сохраняя при этом индивидуальность. Молодой человек чувствует себя частицей коллектива, осуществляющего нужное дело. А значит нужен и он — пока еще студент, но будущий Учитель, Воспитатель.

Примечания

¹ См.: Борисенков В.П. Развитие фундаментальных педагогических исследований в Российской академии образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 3—13.

² См.: Фельдштейн Д.И. Развитие фундаментальных психологических исследований в Российской академии образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 13—21.

³ См.: *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига; *Розин В.М.* Введение в культурологию. М., 2001.

⁴ См.: *Деревягина Е.И.* Гуманитарный подход к педагогическому образованию в классическом университете // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования.* 2006. № 1. С. 65—69.

⁵ *Зинченко В.П.* Рассудок и Разум в контексте развивающего образования. М., 2000.

⁶ *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. М., 2002.

⁷ *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта. Рига, 1998.

⁸ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.

⁹ См.: *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.

Е.А. Савченко

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА — СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ

(теоретико-методологический подход)

Процесс воспитания в вузе представляет собой поэтапное включение будущего педагога в различные виды социокультурной деятельности, что позволяет, во-первых, утверждать и развивать ценностно-смысловые координаты культурной системы; во-вторых, формировать духовно целостную, самоопределяющуюся личность, сочетающую в себе достижения культуры и способную обогащать отечественную и мировую культуру. Образовательная деятельность в вузе в таком случае выступает и как способ трансляции культуры, и как важнейшее условие, обеспечивающее культурную преемственность (норм, ценностей, идеалов), развитие человеческой индивидуальности, становление будущего педагога.

Целевая установка педагогической концепции: воспитание будущего педагога — субъекта культуры. Методологическую основу концепции составляют современные образовательные и воспитательные теории и идеи, ядро которых — принципы антропологизма и культурантропоцентризма, а также аксиологический, деятельностный, личностный, ценностный, функциональный, системный подходы к процессу воспитания. Антропокультурологический подход мы рассматриваем как ведущую методологическую основу, на которой выстраивается содержание воспитания.

Культура выступает как собирательный образ нравственного, религиозного, научного, искусствоведческого, материального и других начал. Человек культуры универсально представляется как субъект, овладевший знаниями культуры, на их основе преобразующий окружающую действительность, через них создающий самого себя, утверждая тем самым и развивая духовные и материальные ценности. Культура выступает основным условием творческой самореализации человека. В широком этнографическом смысле культура включает сущность знаний, верований, нравственности, искусства, обычаев, традиций и др. Это есть социальное явление, закрепляющее посредством традиций — “социальной памяти”, системы символов — определенный образ, стиль жизни, базирующийся ее на совокупности духовных ценностей, идеалах современного

Савченко Евгения Антоновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

человека, процесс прогрессивного развития человечества; способ мышления, чувствований и поведения, опосредованный социальными формациями бытия человека, его духовной сущности.

Культура как социальный феномен активизирует духовное становление человека и общества. Она пронизывает общечеловеческими, национальными, этническими, личностными и другими ценностями бытие человека. В большинстве подходов исследователей к определению феномена “ценности” общим является выделение их в качестве результативных компонентов любой культуры, воплощающих идеалы и представления об эталоне. Ценности представляют собой такие характеристики объектов и процессов, которые имеют важнейшее позитивное значение для людей.

Превращение ценностей человечества в ценности субъекта (индивида) возможно посредством механизма психики — переживания, так как потребности в ценностях культуры даются субъекту в качестве определенных переживаний. Ценности невозможно передать, их необходимо пережить, поэтому отношения субъектов образовательной деятельности, по своей сути сами являющиеся ценностными, призваны актуализировать со-переживание, со-радость, со-чувствие, со-бытие и другие состояния. По С.Л. Рубинштейну, переживание — одухотворенное, эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, которое всегда выступает как факт собственной биографии личности.

Посредством переживания осознается личностный смысл ценностей, всего происходящего в окружающей действительности. Спектр переживаний достигается в процессе восприятия ценностей культуры. Итак, ядро воспитания человека как субъекта культуры составляют ценности культуры, а основу психологического механизма становления личностных ценностей составляют переживания, эмоционально-чувственное отношение, способность чувствовать, понимать окружающие явления, события. В этом усматривается сущность процессов понимания, так как понимание, познание возникает благодаря взаимодействию чувственных впечатлений. По мнению В.В. Розанова, процесс понимания представляет собой процесс соединения опыта, идущего от своего сердца и разума, с впечатлением, идущим от природы другого человека.

Следовательно, субъект-субъектные отношения в ходе образовательной деятельности призваны аккумулировать рациональное и эмоциональное, создавать атмосферу чувств, противостоять безумности, черствости, равнодушию, так как они выступают важным условием обогащения сознания, чувств, деятельности ценностями культуры. В таком случае знания мировоззренческого характера, принимаемые субъектами образовательной деятельности, приобретают форму взглядов, убеждений, идеалов, что способствует об-

ретению личностью жизненных ценностно-смысловых ориентиров и ценностей культуры.

Культуросообразное воспитание является процессом питания души и сердца человека всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими плодами человеческой культуры и цивилизации. С культурологической точки зрения образовательная деятельность — это диалог культур различных эпох, это диалог Личностей, обмен ценностями национальной и общечеловеческой культуры (а не просто передача научной информации). Ведущая функция преподавателя вуза заключается в необходимости передачи и актуализации в процессе преподавания системы ценностей культуры. Отсутствие такого акцента в образовательной деятельности ведет к негативным последствиям: потере ведущего ценностно-ориентационного человекоформирующего смысла.

Ядром культуры педагога выступает педагогическая культура. Большой вклад в разработку педагогической культуры внесли исследователи: С.А. Аничкин, Н.А. Астахова, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, О.Ф. Кременцова, Н.В. Кузьмина, О.В. Леонтьева, А.В. Мудрик, И.П. Подласый, Л.С. Подымова, Б.П. Рождественский, В.А. Сластенин, Л.М. Шарова, А.И. Шербаков, Н.Е. Щуркова и др. Анализ исследований, посвященных проблеме педагогической культуры, для нас имеет особую значимость, так как он позволяет выявить аксиологический (ценностный) компонент педагогической культуры, представляющий собой совокупность педагогических ценностей, овладевая которыми, субъект образовательной деятельности объективирует их, делает личностно значимыми.

Педагогические ценности имеют различные формы и уровни существования. И.Ф. Исаев выделяет общественно-педагогические ценности, профессионально-групповые и индивидуально-личностные¹.

Педагогические ценности составляют основу содержания воспитания будущего педагога как субъекта культуры. В разработке концепции воспитания педагога как субъекта культуры значимыми представляются ценности-цели, ценности-отношения, ценности-средства, ценности-качества, ценности-знания. Мы разделяем мнение И.Ф. Исаева о том, что представленные педагогические ценности образуют синкретическую систему как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры. Логическим основанием смысла деятельности будущего педагога являются ценности-цели, поэтому им принадлежит доминирующая роль.

В.А. Сластенин в профессионально-педагогической культуре выделяет общечеловеческие, духовные, практические и личностные

ценности². В педагогической деятельности исследователь выделяет ценности, способствующие утверждению в обществе; ценности, ведущие к самосовершенствованию, самовыражению и др.

При обосновании ценностей будущего педагога как субъекта культуры основополагающей для нас являлась идея Н.Д. Никандрова относительно выделяемых им двух основных групп ценностей: общечеловеческих и национальных³. Общечеловеческие ценности содержатся в системе моральных норм, которыми руководствуется большинство людей, они составляют основу документов мировых форумов. К ним относятся такие ценности, как человек, мир, свобода, равенство, гуманизм и др. Национальные ценности основываются на самобытности культурных традиций нации. К основным национальным ценностям России многие исследователи единодушно относят патриотизм, духовность, соборность, щедрость и др.

Б.Т. Лихачев, исследовав проблему ценностей, пришел к выводу об их интегративных источниках: генетическом, индивидуально-личностном, природном, социальном, социально-классическом⁴. Анализ проблемы ценностей убеждает нас в том, что ценностно-иерархическая шкала, включающая ценности духовной, материальной, социальной, интеллектуальной и других сфер человеческой деятельности, представлена уникальными ценностными категориями, перечень которых обширен и разнообразен. Однако при всем многообразии ценностей начальную систему координат (способную к расширению, дополнению) в воспитании будущего учителя — субъекта культуры мы определили как триаду ценностей: общечеловеческих, национальных и личностных.

Важной методологической посылкой для разработки педагогической концепции воспитания будущего педагога как субъекта культуры для нас являются результаты исследований Н.Е. Щурковой, по убеждению которой, воспитание есть вхождение в культуру, ценностное поле которой представлено триадой: Добро — Истина — Красота⁵.

Значимой посылкой для нас также является концепция В.А. Караковского, основными ценностями в соответствии с которой являются: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек⁶.

Культурологическая концепция Е.В. Бондаревской придала решению исследовательской задачи — воспитанию будущего педагога как субъекта культуры — ценностную направленность⁷. Обоснованные исследователем положения о воспитании человека культуры через сохранение культуры, о диалоге культуры; о том, что человек культуры, освоивший общечеловеческие и национальные ценности, — это микрокосмос, являющийся сре-

доточием образования и культуры, явились в нашем исследовании своеобразными метапринципами педагогики: аксиологическим, культурологическим, антропологическим, гуманистическим, герменевтическим и др.

Важное значение в разработке педагогической концепции воспитания будущего педагога имеют для нас концептуальные основы педагогической аксиологии, разработанные исследователем Н.А. Асташовой: «Ценности учителя — это внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности педагога, определяющий его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности»⁸. Мы разделяем мнение исследователей о том, что ценность (ценностная ориентация) как уникальная система имеет сложную многоуровневую систему, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и влиять на межличностные отношения.

В основе механизма воспитания будущего педагога как субъекта культуры лежит процесс интериоризации ценностей, который нами представлен в следующем алгоритме: *уровень сознания* — осознанное восприятие ценностей > эмоционально-чувственная положительная реакция > переживание ценностей > *уровень поведения*: приобщение к ценностям > способность понимать, чувствовать ценности и в соответствии с этим действовать > коррекция ценностей (на основе идеальных представлений). Отсюда вытекают этапы воспитательного процесса по овладению будущим педагогом как педагогическими ценностями, так и общечеловеческими, национальными.

На наш взгляд, условно можно выделить следующие этапы:

- осознание ценностей;
- принятие ценностей;
- перевод ценностей в профессионально-личный арсенал важных качеств;
- реализация ценностей во всех видах деятельности человека;
- корректировка ценностей.

Анализ классификаций ценностей различных исследователей убеждает в том, что их высший уровень составляет триада: Истина — Добро — Красота.

В ходе экспериментального исследования нами проделана определенная работа в педагогическом вузе по решению проблем педагогической деонтологии (греч. *deontos* — должное, *logos* — учение), способствующей усвоению субъектами в образовательной деятельности должного и сущего.

В процессе воспитания будущего педагога как субъекта культуры мы ориентировали студентов на личностно-профессиональные,

национальные, общечеловеческие ценности; акцентировали их внимание на профессиональной морали, нравственном облике педагога и др. В учебной и внеучебной деятельности, в различных формах работы, общения, межличностных отношениях осуществлялась ориентация на доминантность личности педагога как субъекта культуры. Продуктивные технологии развивающего диалога, личностно ориентированного образования способствовали утверждению должного ценного и искоренению порицаемых действий, обретению личностного и коллективного ценностного опыта. Коммуникативные методики, решение нравственно-этических задач с содержанием, взятым из жизни субъектов образовательной деятельности, эвристические методики и др. способствовали росту аксиологического потенциала будущего педагога как субъекта культуры.

На институциональном уровне воспитания будущего педагога как субъекта культуры стратегическим направлением оставалась культурно-историческая концепция развития личности Л.С. Выготского.

Воспитание будущего педагога как субъекта культуры мы рассматриваем как специально организованный и целенаправленный процесс становления личности педагога в деятельности, общении, отношениях, формирующих мировоззренческие универсалии, ценностно-смысловые ориентиры, ключевые компетенции педагога. Процесс воспитания представляется как инвариантный процесс, охватывающий различные сферы деятельности.

Концепция воспитания будущего педагога как субъекта культуры имеет составляющие: характеристику студентов как субъектов образовательной деятельности, методологические и теоретические основы воспитания, тактику и стратегию, цель и задачи, принципы, закономерности, основное содержание воспитательной работы, технологии. Суть целенаправленного воспитания заключается в создании условий для культурного, духовно-нравственного, социального, профессионального становления будущего педагога, способного к самореализации, творчеству, утверждению и развитию культурных ценностей.

Рассмотрим основные составляющие процесса воспитания.

1. Характеристика возрастных и индивидуальных особенностей студентов

Слово “студент” (лат. *studens*) означает “усердно работающий”, “занимающийся”. 18—25 лет — возраст наиболее активного развития духовно-нравственных, эстетических, интеллектуальных, т.е. высших чувств; становления характера, формирования мировоззренческих универсалий и ценностно-смысловых ориентаций;

овладения различными социальными ролями. Характерная особенность развития в этом возрасте — проявление сознательных мотивов поведения, качеств, моральных обязанностей, самооценки. Также для этого возраста характерно противоречие в развитии личности, связанное с кризисом идентичности, с расхождением реального “Я” с идеальным. Иногда идеальное “Я” еще не определено. В связи с этим может быть сформирована неадекватная идентичность, сопряженная с неумением сосредоточиться на какой-то главной деятельности и неспособностью реализовать творческие ресурсы.

В связи с характерным для студенческого возраста кризисом идентичности и имеющейся у некоторых студентов неадекватной идентичностью нами предлагались модели личности учителя, активизирующие индивидуально-личностный выбор идентификаций и самоопределений. В частности, предлагалась модель, разработанная И.И. Казимирской, которая раскрывала следующие компоненты личности учителя: гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, этический.

Стержневой идеей концепции является поликультурная основа воспитания, позволяющая сохранять естественный характер процесса воспитания и освоение субъектами образовательной деятельности культуры посредством постепенного развития потребностей личности в овладении ценностями национальной и мировой культуры.

Концепция предполагает: установку на различные виды воспитательного опыта; направленность усилий субъектов образовательной деятельности на утверждение ценностей культуры в повседневной практике; диалогизм культурных позиций; осознание культуры как полисистемного образования, синтезирующего в себе ценности эпох, народов; использование в воспитании будущего педагога ценностей этнопедагогики, этнопсихологии и др. Такой подход способствует самоопределению будущего педагога, стимулирует способности субъекта образовательной деятельности.

2. Цель и задачи воспитания субъекта культуры

Цель воспитания: формирование культурного человека, социально, духовно и морально зрелой творческой личности, гражданина, патриота, труженика, семьянина. Задачи воспитания: осознание субъектами образовательной деятельности ценностей национальной и мировой культуры; формирование культуросообразных идеалов на основе отечественной культуры; развитие самосознания субъектов образовательной деятельности, способнос-

ти осознавать себя в качестве субъекта культуры; осознание себя представителем педагогической общественности, своего народа и всего человечества; формирование патриотизма, гражданственности, основанных на любви к своему Отечеству, языку, национальной культуре; формирование культуры поведения, здорового образа жизни, трудовых и жизненных навыков; развитие чувства прекрасного, эмоционально-чувственной сферы личности будущего педагога и др.

3. Приоритетные принципы воспитания

- Принцип культуросообразности, означающий формирование личности на основе ценностей национальной и мировой культуры.
- Принцип идеалосообразности как опора в воспитательном процессе на идеалы, сформированные отечественной культурой и закрепленные в общественном и личностном сознании.
- Принцип природосообразности, требующий учета природных задатков, склонностей, психофизиологических возможностей человека.
- Принцип ненасилия и толерантности, который предполагает терпимость, отказ от психологического, морального, физического насилия.
- Принцип гуманизма, признающий человека высшей ценностью; принцип свободы выбора, предполагающий свободу самоопределения, осознанный выбор ценностей, культуры.
- Принцип связи воспитания с жизнью, предполагающий учет в воспитании социально-экономических, социокультурных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности субъектов.
- Принцип научности, означающий использование субъектами образовательной деятельности достижений психолого-педагогической науки и других наук о человеке.
- Принцип открытости, который связан с оптимальным сочетанием воспитательных усилий различных социальных институтов общества (социально-педагогических, социально-культурных, образовательно-культурных и др.).
- Принцип сотрудничества, в соответствии с которым субъекты образовательной деятельности трудятся совместно: выдвигают цели, решают задачи, планируют и организуют различные виды деятельности, анализируют, подводят итоги.

4. Содержание воспитания и самовоспитания будущего педагога — субъекта культуры

Содержание воспитания основывается на общечеловеческих ценностях, ценностях отечественной культуры и базовых компонентах культуры личности. Базовые компоненты культуры личности составляют: профессиональная культура; духовно-нравственная культура; национальная культура; эстетическая культура; этико-правовая культура; культура здорового образа жизни; технологическая культура и др. Целеполагание и содержание воспитания реализуются в различных видах деятельности, общении, межсубъектных отношениях.

Воспитание и самовоспитание как единый и неразрывный процесс обеспечивают человеку максимальное развитие сущностных сил, самореализацию в различных сферах жизнедеятельности, формирование ценностных ориентаций, идеалов, “Я-концепции” и др. Потребность будущего педагога выстраивать программу профессионально-личностного роста на основе ценностей культуры, осуществлять собственное развитие характеризуется как показатель субъективности человека, способного рассматривать свою жизнедеятельность как ценность в основных сферах самоопределения (семье, обществе, государстве, национальной и мировой культуре). Осознание своего реального и идеального “Я”, потребность воплотить реальный образ в идеальный составляет ядро самовоспитания. В процессе воспитания и самовоспитания студентов важно актуализировать формирование “Я-концепции”, ценностных ориентаций, идеалов, способствующих самосовершенствованию, приобретению индивидуального стиля деятельности. Самовоспитание как объект ценностного отношения направлено на самопознание, самореализацию, удовлетворенность собственной жизнью. Учебная и внеучебная деятельность, различные воспитательные мероприятия в вузе призваны активизировать развитие личностных качеств будущего педагога, таких, как целеустремленность, самостоятельность, самодеятельность, креативность, ответственность, патриотизм, гуманность и др. Педагогическое руководство в сочетании с самоконтролем, самокоррекцией, самооценкой студентов направлено на обретение личностной и социальной значимости совершенствования человека. В ходе педагогического руководства важна ориентация на социально ценные образцы отечественной и мировой культуры. Такими образцами выступают люди, жизненный путь которых является примером непрерывного самосовершенствования: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, О.Ю. Шмидт и многие др. Важно при этом помочь будущему педагогу разрабатывать программу самосовершенствования, планировать и осуществлять

работу над собой, рефлексию. Создание воспитывающих ситуаций при этом играет важную роль.

Содержание процесса воспитания и самовоспитания будущего педагога направлено на: анализ собственных результатов деятельности, поведения, общения, отношений; сравнение себя с другими; сопоставление мнений о себе других людей с собственным мнением; самопознание; формирование “Я-концепции”, индивидуального стиля деятельности; развитие жизненных ценностно-смысловых ориентиров на основе постижения ценностей национальной и мировой культуры.

Основными методическими приемами выступают: самонаблюдение, самокритика, самоодобрение, самопорицание, самоотчет, самохарактеристика, самообязательства, самоубеждение, самовнушение, самоприучение, самообладание и др. Большое значение в процессе воспитания и самовоспитания имеют режим, традиции, выработанные личные правила и др.

Самовоспитание как высшая форма самосовершенствования обуславливает выбор стратегии жизни человека, наполняет ее особым смыслом. В студенческие годы будущему педагогу важно постичь целевой, содержательный, технологический компоненты самовоспитания с целью реализации их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Антропокультурологический потенциал содержания воспитания и самовоспитания может реализовываться в таких формах как: Диалог с Веком, Диалог с Личностью, беседа-диспут “Познай себя”, откровенные разговоры “Расскажи мне обо мне”, организационно-деятельностные игры, вечера (“Жизнь великих людей”, “Учитесь властвовать собой”, вечера вопросов и ответов и др.), встречи с интересными людьми, открытая кафедра, открытый микрофон (“Мой идеал”, “У каждого свой смысл жизни”), диалоги-размышления (“Счастье и смысл жизни”, “Цена и ценность”, “Лик — лицо — личина”, “Свобода и долг”, “Отечество любимое мое”), публичные лекции-диалоги (“Познай себя”, “Как найти себя”, “Общечеловеческие ценности и мир моих ценностей” и др.). Богатое содержательное наполнение процесса воспитания и самовоспитания возможно благодаря таким средствам, как литература, искусство, музыка и др. Постижению ценностей культуры способствуют коллективные, групповые экскурсии, посещение театров с последующим обсуждением содержания произведений.

Большой воспитательный потенциал содержит этнопедагогика, фольклор, народные традиции, являющиеся важнейшими атрибутами национальной системы образования, под влиянием которых у будущего педагога создаются внутренние предпосылки для самовоспитания, формирующие потребности, убеждения и жизненные идеалы.

5. Основные функции воспитания и самовоспитания будущего педагога как субъекта культуры

- Культурологическая функция, которая проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии ценностей отечественной и мировой культуры, предполагает ориентацию на воспитание человека культуры.
- Гуманитарная функция заключается в обеспечении гуманных отношений между субъектами образовательной деятельности.
- Социализирующая функция обеспечивает усвоение социокультурного опыта и реализацию ценностей культуры субъектами образовательной деятельности в микро- и макросоциуме.
- Развивающая функция предполагает развитие направленности личности, потребностей, мотивов, способностей в соответствии с жизненными ценностно-смысловыми ориентирами, личностно-профессиональными ценностями, педагогической деонтологией.
- Формирующая функция обеспечивает создание профессионально-личностных, духовно-нравственных, эстетических и других качеств будущего педагога, формирование культурного человека.
- Ценностно-ориентационная функция обеспечивает обогащение внутреннего мира будущего педагога, идеалосообразность воспитания.
- Функция психолого-педагогической поддержки.

6. Технология воспитания

Основными технологиями процесса воспитания будущего педагога — субъекта культуры являются: технология личностно ориентированного образования; технология развивающего диалога; технология коллективных творческих дел и др.

Технологию воспитания мы рассматриваем как совокупность наиболее оптимального содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия субъектов образовательной деятельности по решению конкретных задач воспитания в соответствии с особенностями развития личности. *Ключевые составляющие технологий:* методы, приемы, средства, формы. Оптимальными в воспитании будущего педагога являются:

Методы и приемы: убеждение, отождествление, пример, сопоставление, сравнение, анализ и др.; оценка и самооценка; рефлексия; создание воспитывающих ситуаций; методика незаконченного тезиса; решение этико-педагогических задач и др. *Средства:* деятельность, общение, отношения; искусство, литература; философия, наука, культура, религия; СМИ и др. *Формы:* беседы,

диспуты, сочинения, дискуссии, вечера; “философский стол”, педагогический консилиум; “Диалог с Веком, с Личностью”; организационно-деятельностные игры (ОДИ); путешествия, экскурсии, паломничества; встречи с интересными людьми; вахта памяти у обелисков, памятников; шефская помощь ветеранам войны и труда; походы по местам боевой славы; поисковые краеведческие походы и др.; собрания, откровенные разговоры (“Расскажи мне обо мне”; формы студенческого самоуправления) и др.

7. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие воспитание будущего педагога — субъекта культуры

- Направленность воспитательно-образовательного процесса на решение задач воспитания будущего педагога — субъекта культуры.
- Антропокультурологический подход как основание построения процесса воспитания.
- Ориентация будущего педагога на ценности национальной и мировой культуры.
- Организация сотрудничества, установление субъект—субъектных отношений на основе профессиональной культуры, обогащение субъектов знаниями, умениями, навыками различных видов культуры.
- Единство действий всех субъектов образовательной деятельности в воспитательно-образовательном процессе; учет актуальных потребностей студентов; психолого-педагогическая поддержка студентов, ориентация на зону ближайшего развития личности студента.
- Придание процессу воспитания творческого характера, способствующего восхождению личности к культуротворчеству; стимулирование культурного роста субъектов образовательной деятельности, их активности, самодеятельности и др.

Доминантой личностного развития является творческая самодеятельность. С.Л. Рубинштейн указывал, что субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется — он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть: направлением его деятельности можно определить и формировать его самого.

Ядро культуры личности педагога — истинная интеллигентность, проявляющаяся в осознанном утверждении ценностей национальной и мировой культуры, гуманности, справедливости, ответственности, готовности утверждать духовно-нравственное начало и противодействовать аморальным проявлениям и др.

Нами определены следующие признаки, отличающие субъекта культуры (таблица).

Признаки, отличающие субъекта культуры

Признак	Показатель
1. Антропокультурологический	Осознание человека высшей ценностью; осознание культуры как способа духовного производства общества и способа самореализации духовных сил и возможностей человека; ценностное отношение к культуре; способность осознавать культурно-творческие функции образования
2. Профессионально-гносеологический	Осознание целостности системы “человек — человек — общество — человечество — биосфера” и роли деятельности педагога в образовании человека, культурно-историческом развитии субъектов образовательной деятельности; овладение профессиональными технологиями, обеспечивающими деятельность по развитию и воспитанию субъектов
3. Аксиологический	Осознание и реализация ценностей отечественной и мировой культуры в образовательной деятельности; реализация жизненных ценностно-смысловых ориентаций в процессе обучения и воспитания личности; способность строить взаимодействие субъектов образовательной деятельности на основе гуманизма, духовно-нравственных ценностей, стимулирующих образование и воспитание обучающихся
4. Творческий	Способность к со-творчеству, со-трудничеству, со-бытию; реализации идей педагогики сотрудничества, миротворчества в образовательной деятельности; способность к преобразованию опыта; осознание творчества как способа самореализации духовных сил личности в различные периоды жизни человека; способность строить образовательную деятельность как совместную творческую деятельность
5. Технологический	Способность реализовать различные технологии в образовательной деятельности; овладение многообразными методиками, методами обучения и воспитания; способность осуществлять образовательную деятельность в системе лично-ориентированного образования; сотрудничать в диалоге с субъектами образовательной деятельности; овладение информационно-коммуникативной культурой; способность к научно-исследовательской деятельности; наличие знаний, умений и навыков осуществления диагностических и прогностических методик
6. Этико-правовой	Проявление культуры межсубъектных взаимоотношений, общения, труда; соблюдение этических норм в образовательной деятельности; проявление педагогического такта, долга, профессионального достоинства, чести и других этических категорий; руководство этико-правовыми нормами в соответствии с правовыми документами о правах человека; гуманистический стиль отношений

На основании указанных признаков, структурных компонентов, критериев и показателей готовности будущего педагога к осуществлению образовательной деятельности на основе антропологической парадигмы нами разработана диагностическая шкала определения уровней культуры.

Наиболее значимыми и измеряемыми показателями культуры субъекта являются ведущие мотивы поведения и реальные поступки. Интегральным показателем выступает направленность личности ("на себя", "на объект", "на других людей" и др.). В зависимости от направленности проявляются личностные позиции, установки. В соответствии с данной моделью необходимым было выделение конкретных ценностей национальной, мировой культуры, общечеловеческих ценностей, которыми должен обладать педагог как субъект культуры.

Целевая программа воспитания субъекта культуры направлена на осознание национальных достоинств, специфики ценностей человека, передающихся через народную память, богатства общечеловеческих ценностей. Важнейшим средством при этом выступает образовательно-воспитательное содержание каждой дисциплины, изучаемой в вузе. Необходимо при этом акцентировать внимание на персоналиях, гениях, великих людях, беззаветно служивших своему Отечеству и имеющих всемирное признание. Такой подход способствует воспитанию патриотизма, самосознания, национального достоинства, уважения к ценностям мировой культуры.

Образовательный процесс вуза есть своеобразная мастерская по передаче общечеловеческих, национальных ценностей, в которой эффективность их усвоения зависит от таких условий, как: реализация гуманистического стиля взаимоотношений; личностно ориентированный подход; со-трудничество, со-творчество, со-бытие, актуализация национальных и общечеловеческих ценностей и др. Культурологическая доминанта в процессе воспитания будущего педагога как субъекта культуры позволяет осуществлять творческое постижение своеобразия отечественных ценностей и мировой культуры. Главным достоинством данной доминанты, по нашему убеждению, является актуализация не только ценностей отечественной и мировой культуры, но и формирование человека культуры, способного творчески преобразовывать окружающую действительность и создавать новые образцы культуры в современной изменяющейся социокультурной ситуации, так как система ценностей не статична, а находится в постоянном развитии.

Вопрос ценностей культуры многогранен, достоин обстоятельного дискуссионного обсуждения, тем не менее при всей его неоднозначности мы пришли к выводу о том, что именно благодаря ценностям культуры осуществляется процесс самоидентификации, социальной, личностной идентичности. Ценности культуры, со-

пряженные с целями, задачами воспитания, выступают основанием процесса социализации личности и важнейшим условием культурологизации социума.

Примечания

¹ См.: *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы. М., 1993.

² См.: *Сластенин В.А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2004. № 5. С 4—15.

³ См.: *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 3—10.

⁴ См.: *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания: Учеб. пособие. М., 1995.

⁵ См.: *Шуркова Н.Е.* Этика школьной жизни. М., 2000.

⁶ См.: *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика. М., 2000.

⁷ См.: *Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37—43.

⁸ *Асташова Н.А.* Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. М.; Воронеж, 2000.

С.Д. Смирнов

ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОРЫ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Главным резервом повышения результативности учебно-воспитательного процесса являются индивидуализация и дифференциация (учет познавательных и личностных особенностей студентов), а в идеале (или перспективе) — направленное формирование не только конкретных знаний и умений, но также качеств познавательной (в частности, мыслительной) деятельности, рациональных приемов учебной деятельности (обучение умениям учиться) и создание оптимальных условий для личностного развития учащихся и преподавателей. Многие индивидуальные особенности человека, которые иногда называют природными или генетически детерминированными, практически не поддаются направленному изменению, тем более формированию. Эти особенности можно учитывать с целью формирования оптимального для данного человека стиля учебной и профессиональной деятельности, который позволит максимально использовать позитивные (сильные) стороны его природной индивидуальности и свести к минимуму (нивелировать) влияние тех из них, которые в определенных конкретных обстоятельствах могут выступить как негативные факторы, ограничивающие возможности человека.

Но задачи формирования и развития учебной деятельности и личностных свойств человека в сколько-нибудь систематической форме могут быть поставлены только при наличии хорошо развитой психологической службы вуза, в задачи которой, в частности входит:

1. Обеспечение более успешной адаптации студентов к новой (по сравнению со средней школой) образовательной среде за счет:

- овладения ими знаниями, навыками и умениями, необходимыми для самоорганизации и успешной реализации учебной деятельности (формирование умения учиться в широком смысле этого слова);
- помощи студентам в осознании своих индивидуальных особенностей и познавательных возможностей с целью

Смирнов Сергей Дмитриевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания педагогики и психологии высшей школы факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

выработки индивидуального стиля учебной деятельности, позволяющего максимально использовать сильные стороны и нивелировать влияние недостаточно развитых сторон.

2. Психологическое сопровождение процесса профессионализации студентов — профессиональная ориентация (при необходимости); помощь в выборе специализации и в построении “индивидуальной образовательной траектории”.

Реализация п. 1 и 2 нацелена на повышение успешности обучения, рост субъективной удовлетворенности студентов обучением, уменьшение отсева студентов как из-за неуспеваемости, так и по собственному желанию. Формирование “умения учиться” является важнейшей предпосылкой успешного включения выпускников вуза в систему непрерывного послевузовского образования.

3. Психологическое сопровождение личностного роста студентов (развитие мотивации, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер, моральных качеств, гражданской зрелости).

4. Индивидуальная психологическая помощь студентам и преподавателям в решении возникающих у них проблем в учебной и педагогической деятельности.

5. Индивидуальная психологическая помощь студентам и преподавателям в решении личных проблем, в том числе консультирование студентов по проблемам семьи и воспитания детей (для студенческих семей).

6. Содействие формированию благоприятного социально-психологического климата в учебных и производственных коллективах вуза и др.

Это, как я уже отметил, задачи перспективные. Но перспектива эта приближается разрабатываемой и запланированной к внедрению программой “Система психологического обеспечения российского образования”, подготовленной в Министерстве образования и науки Российской Федерации (другой вариант названия программы — “Психологическое обеспечение модернизации российского образования до 2010 г. в рамках национального проекта “Образование”). Но более реальной и подготовленной, хотя тоже все еще связанной со многими трудностями, является задача учета уже сложившихся к данному моменту индивидуальных характеристик участников образовательного процесса.

Индивидуальные характеристики студентов:

1. Уровень наличных знаний, умений и навыков в данной предметной области. Именно эта характеристика обычно оценивается в процессе входного, рубежного и выпускного контроля, и методы такой оценки хорошо отработаны опытными преподавателями. Требования к уровню знаний, умений и навыков в предметной области обычно регламентируются нормативными документами, в том числе ныне действующими ГОСТами.

2. Уровень сформированности **средств учебной деятельности** и отдельных ее компонентов (самоорганизация, планирование и контроль всей деятельности, постановка учебных целей, сформированность учебных навыков уяснения, отработки и закрепления материала).

3. Доминирование одного из **“регистров” хранения и переработки информации** (зрительного, слухового или тактильного). Очень показателен пример дислексиков — люди, почти не умеющие читать (или читающие с большим трудом), могут иметь очень высокий уровень развития интеллекта и других способностей.

4. Уровень развития **общих способностей**: общий интеллект; практический интеллект, в том числе социальный и эмоциональный; креативность; любознательность (уровень развития исследовательской деятельности); когнитивный стиль (полезависимый и полenezависимый) и др. При этом важно, что развитие этих способностей происходит достаточно независимо друг от друга и степень их выраженности у каждого человека может быть очень различной. Из сказанного однозначно следует невозможность использования общих оценок человека как умного или глупого, способного или бездарного. Можно иметь высокий интеллект при невысокой креативности, высокий социальный интеллект на фоне невысокого общего и т.д.

5. Уровень развития **специальных способностей**. К ним относятся **сенсорные способности** (фонематический слух для лингвиста, звуковысотный для музыканта, цветоразличительная чувствительность для художника и т.п.); **моторные способности** (пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка и т.п.); **профессиональные способности** (техническое мышление, пространственное мышление, математическое и т.п.). Во многих случаях низкий уровень развития профессионально важных специальных способностей просто делает недоступным успешное обучение в вузе соответствующего профиля. И наоборот, *успешное обучение в вузе фактически совпадает с процессом формирования специальных профессиональных способностей.*

6. Качество и степень развития специфической учебной мотивации (внешней и внутренней) и неспецифической (глубинной) мотивации.

7. Тип **темперамента или свойства нервной системы** по И.П. Павлову. Они имеют генотипическую природу и практически не изменяются при жизни, но человек с любым темпераментом способен к любым социальным достижениям, в том числе и в учебной деятельности, но добивается этого разными путями.

8. Тип акцентуации характера и степень его акцентуированности.

9. Общая направленность личности и выраженность отдельных личностных черт (воля, самооценка, уровень притязаний, локус контроля, ориентация на исполнение или овладение мастерством (по К. Двек), уровень личностной тревожности и др.).

В зависимости от уровня предметных умений, знаний и навыков, а также сформированности компонентов учебной деятельности и особенностей развития познавательной и личностной сфер учащихся решается два основных вопроса: каков уровень сложности материала, доступного для усвоения данным студентом (как говорят психологи — “какова зона его ближайшего развития”), и как учить (выбор методов, средств и организационных форм обучения).

Приведу один пример.

Для людей с разным типом темперамента одни условия являются благоприятными для успешного обучения, а другие — нет. Организационные формы обучения в современной школе и вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой, поэтому среди них больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему. Последним необходимо вырабатывать компенсаторные приемы, чтобы приспособиться к требованиям деятельности, не релевантным их темпераменту. Выделяют следующие трудности учащихся со слабой нервной системой: длительная, напряженная работа; ответственная, требующая нервно-психического или эмоционального напряжения самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, особенно при дефиците времени; работа в условиях, когда преподаватель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа (ситуация письменного ответа гораздо благоприятнее); работа после неудачного ответа, оцененного преподавателем отрицательно; работа в ситуации, требующей постоянного отвлечения (на реплики преподавателя, на вопросы других студентов); работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой; работа в шумной, беспокойной обстановке; работа у вспыльчивого, несдержанного преподавателя и т.п.

Для ослабления негативных эффектов такого рода желательно, чтобы преподаватель использовал следующие приемы: не ставил студента в ситуацию резкого ограничения времени, а давал достаточно времени на подготовку; чаще позволял студенту давать ответы в письменной форме; разбивал сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводил их постепенно, по мере усвоения предыдущих; не заставлял отвечать по новому только что усвоенному материалу; чаще поощрял и подбадривал студента для снятия напряжения и повышения

его уверенности в своих силах; в мягкой форме давал негативные оценки в случае неправильного ответа; давал время для проверки и исправления выполненного задания; по возможности не отвлекал внимание студента на другую работу до завершения уже начатой.

У учащегося с инертной нервной системой трудности возникают в следующих ситуациях:

- когда предлагаются одновременно задания, разнообразные по содержанию и способам решения;
- когда материал излагается преподавателем в достаточно высоком темпе;
- когда время выполнения работы строго ограничено;
- когда требуется частое отвлечение от основного задания на дополнительные виды работ, на ответы преподавателю или товарищам;
- когда продуктивность усвоения материала оценивается на начальных этапах его постижения или заучивания;
- когда необходимо дать быстрый ответ на неожиданный вопрос и т.п.

Соответственно преподавателю можно рекомендовать при работе с инертными студентами:

- не требовать немедленного и активного включения в работу, а давать возможность постепенно включиться в выполнение задания;
- не требовать одновременного выполнения нескольких разнородных заданий;
- не требовать быстрого (на ходу) изменения неудачных формулировок, помнить, что инертным с трудом дается импровизация;
- не проводить опрос в начале занятия или по новому материалу.

Главное, нужно помочь таким учащимся найти наиболее подходящие именно для них способы и приемы организации учебной деятельности, выработать свой индивидуальный стиль (по Е.А. Климову). Студенты со слабой нервной системой успешно могут действовать в ситуациях, требующих монотонной работы, при необходимости действовать по схеме или шаблону; они способны хорошо организовать самостоятельную работу, тщательно спланировать ее и контролировать результаты, добиваясь максимальной безошибочности; они не перескакивают с одного на другое, не забегают в нетерпении вперед, совершая все в строгой последовательности. За счет тщательной подготовительной работы они способны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения в учебном материале, часто выходя при этом за

пределы учебной программы; охотно используют графики, схемы, таблицы и наглядные пособия. Есть свои преимущества и у “инертных” — они способны работать долго и с глубоким погружением, не отвлекаясь на помехи; отличаются высокой степенью самостоятельности при выполнении заданий; обладают более развитой долговременной памятью. Как и “слабые”, они способны к длительной монотонной работе, тщательному планированию и контролю своей деятельности. При несистематическом характере работы, свойственном более чем 60% современных российских студентов, лица с сильной нервной системой имеют преимущества, поскольку способны к мобилизации и авральной подготовке к сдаче экзамена, а “слабые” не справляются с перегрузкой и зачастую отчисляются.

Индивидуальность преподавателя, как и студента, характеризуется всеми перечисленными выше свойствами, но в дополнение к ним можно назвать целый ряд профессионально важных именно для преподавателя способностей и личностных качеств. В сумме они образуют некоторое интегральное качество педагога, которое можно назвать профессиональной пригодностью. Пригодность определяется анатомо-физиологическими, психофизиологическими и психологическими особенностями человека в смысле отсутствия противопоказаний к деятельности типа “Человек—Человек” (например, тугоухость, косноязычие, дебилность и др.). Она (пригодность) предполагает нормальное интеллектуальное развитие, эмпатийность, стеничность эмоций, нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности. Второй план — личностная готовность к педагогической деятельности, которая предполагаетотрефлексированную 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 (коммуникативная компетентность).

Важным показателем профессиональной пригодности и уровня профессионализма преподавателя является его сопротивляемость эмоциональному сгоранию (выгоранию) или психофизиологическому истощению, которое проявляется в следующих симптомах: истощении, усталости; психосоматических осложнениях; бессоннице; негативных установках на партнеров по общению; негативных установках по отношению к своей работе; пренебрежении исполнением своих обязанностей; увеличении приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); уменьше-

нии аппетита или переедании; негативной самооценке, усилении агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); усилении пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия); чувстве вины.

Психологи экспериментально выделили более 50 качеств личности, с максимальной вероятностью являющихся профессионально важными:

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Вдумчивость | 31. Педагогическая эрудиция |
| 2. Вежливость | 32. Порядочность |
| 3. Взыскательность | 33. Правдивость |
| 4. Внимательность | 34. Предвидение |
| 5. Воспитанность | 35. Принципиальность |
| 6. Выдержка и самообладание | 36. Самокритичность |
| 7. Гибкость поведения | 37. Самостоятельность |
| 8. Гуманность | 38. Скромность |
| 9. Деловитость | 39. Смелость |
| 10. Дисциплинированность | 40. Сознательность |
| 11. Доброта | 41. Сообразительность |
| 12. Добросовестность | 42. Справедливость |
| 13. Доброжелательность | 43. Стремление к самосовершенствованию |
| 14. Забота об учениках | 44. Тактичность |
| 15. Инициативность | 45. Убежденность в своем предназначении |
| 16. Искренность | 46. Убежденность в способностях всех учеников |
| 17. Коллективизм | 47. Уверенность в своих способностях обучать и развивать учащихся |
| 18. Критичность | 48. Увлеченность предметом, чувство нового |
| 19. Культура речи | 49. Чувство собственного достоинства |
| 20. Логичность | 50. Чувство юмора |
| 21. Любовь к детям | 51. Чуткость |
| 22. Наблюдательность | 52. Экспрессивность, эмоциональная устойчивость |
| 23. Настойчивость | |
| 24. Находчивость | |
| 25. Независимость | |
| 26. Общительность | |
| 27. Организованность | |
| 28. Ответственность | |
| 29. Отзывчивость | |
| 30. Патриотизм | |

Затем была построена структурно-иерархическая модель личности педагога, в которой центральным понятием является педагогическая направленность — профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие.

В качестве интегральной характеристики личности педагогическую направленность можно определить как систему ценностных ориентаций, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, стремящегося утвердить ее в педагогической деятельности и общении.

Оптимальная иерархическая структура педагогической направленности включает в себя:

а) **направленность на учащегося** (и других людей), проявляющуюся в заботе, интересе, любви, содействии развитию его личности и максимальной актуализации его индивидуальности;

б) **направленность на себя**, связанную с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

в) **направленность на предметную сторону профессии преподавателя**, на содержание учебного предмета.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание преподавателем своей 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.

Выделяются разные мотивы педагогической деятельности:

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (22% педагогов), — педагоги ориентированы на внешние показатели труда, не стремятся к инновациям, демонстрируют невысокую эффективность профессиональной деятельности в целом.

2. Мотивы внешнего самоутверждения преподавателя (через внешнюю положительную оценку окружающих) — мотив престижа (30% педагогов). Стремятся превратить использование инноваций в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а целям личного успеха; выбирают средства, сулящие скорую и эффективную отдачу, вместо поиска средств, обеспечивающих прочный и долговременный успех.

3. Профессиональные мотивы — в общем виде это желание учить и воспитывать учащихся (21% педагогов). Инновации на-

правлены прежде всего на расширение возможностей личностно ориентированного обучения.

4. Мотивы личной самореализации (27% педагогов). Работают наиболее творчески, стремятся использовать все возможности для собственной самореализации и создания благоприятных условий для самореализации учащихся. Открыты всему новому и стараются творчески подходить к решению всех педагогических задач.

Оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы преподавателя доминируют при минимальной представленности внешних отрицательных мотивов (мотивы избегания). Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при низкой ценности внутренних мотивов.

Важнейшей подструктурой личности педагога выступают педагогические способности. Большинство авторов выделяют две группы педагогических способностей: проектировочно-гностические (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивные (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность).

- **Дидактические способности** — способности адаптировать учебный материал и доходчиво преподнести его, вызывать интерес к предмету и познавательную активность, организовывать самостоятельную работу учащихся и формировать у них потребность к самостоятельному получению знаний.
- **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.
- **Перцептивные способности** — психологическая наблюдательность, умение оценивать психологические состояния учеников и малейшие изменения этих состояний.
- **Способность к распределению внимания** (между содержанием и формой изложения материала, между всеми учащимися, между собственным внешним поведением и внутренним состоянием, саморегуляцией).
- **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.
- **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.

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

Выделяются также уровни профессионализма педагога, представляющие собой 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, осуществление личностно ориентированного обучения, и др.;
- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание 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.

Одним из главных путей воздействия на уже сложившуюся личность преподавателя с целью стимуляции его личностного роста и успешного формирования профессионально важных качеств

является развитие его самосознания и вооружение преподавателя средствами для работы над собой, оптимизации его “Я-концепции” как основного продукта самосознания. **Самосознание** — это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание человеком своих физических, интеллектуальных и личностных качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие внешних факторов, влияющих на него как на личность. Самосознание как бы цементирует всю психическую сферу человека, обеспечивая ощущение определенности, самотождественности человека при всей его изменчивости и постоянном развитии. Для взрослого человека наиболее важной составляющей самосознания является профессиональное самосознание. По Е.А. Климову в него входят:

- осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, “на шкале” общественных положений;
- знание человеком степени своего признания в профессиональной группе;
- знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного “почерка”, стиля в работе;
- представление о себе и своей работе в будущем (“Я” в будущем).

Другие авторы выделяют в самосознании структурные компоненты: образ “Я”, самооценку и поведенческие реакции; а также функциональные компоненты: когнитивный (реализующийся в самопознании), мотивационный (реализующийся в самоактуализации), эмоциональный (реализующийся в самопринятии) и операциональный (реализующийся в саморегуляции).

Саморегуляция — раскрытие резервных возможностей человека, его творческого потенциала с помощью активных волевых усилий, что является условием формирования сильной волевой личности. Методы развития профессионального самосознания преподавателя и его способности к саморегуляции являются основными в арсенале психолога при работе с преподавателями высшей школы.

Если для учета индивидуальных характеристик студентов преподаватель должен уметь их диагностировать самостоятельно или с помощью психологической службы вуза, то свои собственные особенности он должен уметь оценивать благодаря своей профессионально важной способности к рефлексии (самоанализу), а также на основе специальных методик или с помощью той же

психологической службы. Но учет своих индивидуальных особенностей имеет целью прежде всего выработку оптимального индивидуального стиля своей педагогической деятельности и педагогического общения.

Одна из типичных ошибок начинающих преподавателей — неверный выбор в качестве образца для подражания преподавателя, может быть и замечательного, но принципиально отличающегося от него по своим природным или формируемым в раннем онтогенезе качествам. Адекватный стиль педагогической деятельности и общения позволяет максимально эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс в вузе и в то же время обеспечивает удовлетворенность трудом, защиту от эмоционального выгорания, личностное развитие самого преподавателя и его профессиональный рост.

Л.И. Токарева

СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие “образование” является многогранным и многоаспектным, а потому и нет единой общепринятой трактовки. Данное понятие приобретает такие смысловые значения, как: составная часть социализации личности; система информации, которая содержится в образовательных программах различных школ и учебных заведений и осуществляется в процессе обучения; уровень образования различных социальных групп, которые определяют экономический и культурный потенциал общества.

Принимаемое нами определение соответствует сформулированному в Законе Российской Федерации “Об образовании”: “Образование — это целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития в интересах личности, общества и государства”. А значит, понятие предметного образования (математического, физического, химического, исторического и др.) — это процесс воспитания личности через соответствующий предмет, способствующий общественным и личным интересам в приобретении соответствующих знаний и культуры.

В современных условиях преобразования общества необходимо воспитывать человека новой формации, способного к активному творческому овладению знаниями, умеющего адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию, способного моделировать и прогнозировать результаты своей деятельности и делать обоснованные выводы.

Поскольку каждый учебный предмет выполняет в составе общего образования вполне определенные и специфические функции, то состав и структура школьных предметов специфичны.

Математика — это единственный предмет, при изучении которого учащимся приходится выполнять сразу несколько видов деятельности: 1) обнаружение и постановку учебных проблем и целенаправленный поиск выхода из создавшихся проблемных ситуаций; 2) выделение данного понятия из ряда других понятий по наличию существенных признаков; 3) конструирование математических объектов с заданными свойствами; 4) осуществление поиска решения математических задач и выделение блока необ-

Токарева Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

ходимых теоретических знаний для выполнения самого процесса решения; 5) применение имеющихся знаний в различных учебных ситуациях.

Основными целями математического образования являются: интеллектуальное развитие личности обучаемых, формирование таких видов учебно-познавательной деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее установленных пределах; формирование таких качеств мышления, которые характерны для математической деятельности и необходимы человеку для полноценной жизни в обществе (осознанность, гибкость, глубина, широта, критичность мышления); формирование представлений о методах математики, и прежде всего о методе математического моделирования.

Веками математика является неотъемлемой составляющей системы общего образования всех стран мира. Объясняется это прежде всего ролью и значимостью учебного предмета математики в формировании личности обучаемого в силу того, что образовательный, воспитательный и развивающий потенциалы математики огромны.

На содержание школьного математического образования большое влияние оказывает математическая наука, которая представляет собой сложное, многогранное и многоаспектное явление: это и изучение реального мира с количественной стороны, и язык описания науки, и абстрактная модель мира, и логически выстроенная структура научно-теоретических фактов.

Специфические черты математики как науки и как учебного предмета определяют ее особое положение в ряду базисных направлений развития личности.

Самостоятельное применение знаний учащимися в различных областях научных знаний станет возможным в том случае, если они овладеют теоретически обобщенными структурами понятий, систем понятий, различными видами математических утверждений (леммы, теоремы), методами их доказательства, методами и приемами решения различных типов математических задач, умениями анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать, выдвигать различные гипотезы (опровергать их или доказывать), пользоваться аналогиями.

Математические, философские, психолого-педагогические исследования показывают, что математическое образование не сводится к передаче ученику базы готовых теоретических знаний¹. Главное — это раскрыть логико-гносеологическую природу математических знаний, механизмы и закономерности их возникновения, дальнейшего развития, углубления и последующей интеграции.

Отсюда вытекают проблемы, связанные с построением содержания школьного математического образования:

1) не расширяя объема учебного материала дать учащимся необходимый запас теоретических знаний;

2) раскрыть логико-гносеологическую природу формируемых понятий;

3) способствовать объединению понятий в системы (подсистемы), осуществлять дальнейшее развитие и совершенствование систем, объединяя их в более общие теоретические системы существенных знаний.

При таком подходе на первый план должны выдвигаться следующие компоненты: содержательно-целевой, процессуально-деятельностный, контрольно-оценочный и оценочно-рефлексивный.

В содержании школьного математического образования, а также и в содержании школьного предмета математики нами выделено три взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных блока: **содержательный, логико-формирующий, дидактические и методические средства.**

Прежде чем представить структуру содержательного блока, установим, что мы будем понимать под содержанием учебного материала.

Ученые-математики А.Д. Александров, Н.Х. Розов, Е.М. Вечтомов и др. в содержание школьного предмета математики включают понятия, математические утверждения (леммы и теоремы) и методы их доказательства².

Известные логики и методологи науки Е.К. Войшвилло, Д.П. Горский, М.П. Барболин, А.К. Сухотин, А.А. Столяр и др. под содержанием учебного материала имеют в виду различные понятия³.

Выдающиеся отечественные и зарубежные дидакты Л.Я. Зорина, А.В. Усова, А.М. Новиков, В. Оконь, М. Вертгеймер и др. под содержанием учебного материала понимают научную теорию⁴.

Крупные отечественные и зарубежные психологи П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, М. Вертгеймер и др. в качестве объектов содержания учебного предмета выделяют учебно-познавательные действия, которые включают в себя определенную систему теоретических знаний и обеспечивают применение этих знаний в заранее установленных пределах⁵.

Анализируя различные точки зрения о понятии "содержание учебного материала" и учитывая специфику предмета математики, мы под содержанием учебного материала будем понимать: 1) теоретические знания и методы их получения; 2) математические задачи и методы их решения; 3) различные взаимосвязи, существующие между теоретическими знаниями и математическими задачами⁶.

Обратимся к рассмотрению содержательного блока. Он включает:

- неопределяемые, общие, фундаментальные математические понятия;
- математические утверждения и методы их доказательства: дедуктивный, аксиоматический, координатный, векторный, метод уравнений и неравенств, метод математического моделирования;
- доказательства, применяемые в научном познании: фактические доказательства, доказательства существования, доказательства аналогией, доказательства индукцией, дедуктивные, методологические (с опорой на законы диалектики);
- математические задачи, выполняющие различные функции: алгоритмические, полуалгоритмические, полуэвристические, эвристические⁷;
- качества знаний, которые должны быть сформированы у учащихся к концу изучения курса: гибкость, осознанность, глубина, критичность мышления⁸.

Общими будем называть понятия, удовлетворяющие следующим двум критериям: 1) изучаются на протяжении всего курса математики; 2) способствуют установлению межпредметных и межсистемных связей между теоретическими фактами. К ним относятся: понятия числа, величины, геометрического преобразования и др.

Фундаментальные понятия удовлетворяют следующим критериям: 1) активно работают на протяжении длительного периода времени; 2) способствуют установлению внутрипредметных и внутрисистемных связей; 3) способствуют установлению межсистемных и межпредметных связей между понятиями; 4) имеют широкую оптимизационно-прикладную направленность; 5) способствуют формированию научного мировоззрения учащихся. К ним относятся понятия: уравнения, неравенства, тождества, функции и др.

Школьный курс математики состоит из отдельных тем, которые представляют собой соответствующие разделы (конечно, в упрощенном варианте) математической науки с их конкретным содержанием и методом.

Поэтому попытки объединить школьный курс математики лишь на какой-то одной конкретной основе: теоретико-множественной, логической, функциональной или какой-то другой, — оказываются малоэффективными для развития и воспитания учащихся. Кроме того, каждый из таких подходов практически не учитывает логико-познавательную природу и функции, закономерности формирования и интеграции математических понятий. Не ставится вопрос об объединении понятий в общие теоретические системы знаний.

Система математических понятий — это иерархическая и функциональная целостность гносеологически и генетически связанных понятий, относящихся к определенной области научных знаний, выраженных в определенной знаковой модели, адекватной их содержанию.

Чтобы объединять понятия в системы (подсистемы), между теоретическими знаниями и математическими задачами должны быть установлены взаимосвязи. Одним из связующих звеньев является математический язык, который представляет собой совокупность математической терминологии, символики, правил их образования и оперирования ими.

Математический язык должен выполнять в процессе обучения те же функции, что и в процессе научного познания: обозначающе-информационную, абстрагирующую, обобщающую, эвристическую, экстраполяционную. Однако ни в программах по математике, ни в учебно-методических пособиях не выделены функции математического языка, хотя стиль мышления современного школьника проявляется в способности мыслить не только понятиями, но и символами.

Именно объединение понятий в системы, дальнейшее развитие, совершенствование и интеграция систем будет представлять собой концентрат целостных и обобщенных знаний, которые учащиеся смогут применять в различных учебных ситуациях: аналогичных, измененных, нестандартных.

Обратимся к рассмотрению логико-формирующего блока. Данный блок практически полностью отсутствует в содержании современного школьного математического образования, что негативно сказывается на формировании и математической, и общечеловеческой культуры как носителя духовных, морально-этических и поведенческих функций обучаемых.

Логико-формирующий блок должен включать следующие виды знаний: логические, методологические, историко-научные, философские, межпредметные, оценочные⁹.

Логические знания — это знания из формальной логики, которые необходимы для последовательного логического рассуждения, построения правильных силлогизмов и логических связей между суждениями, владения общими методами доказательства: аналитическим, синтетическим, методом от противного, полной математической индукцией. Данный вид знаний необходим прежде всего для развития логического мышления учащихся. Отсутствие их в программах и учебниках часто является причиной формального усвоения знаний.

Методологические знания — это совокупность знаний из методологии науки: знание о научной теории, гипотезе (выдвижение, их тщательный анализ и отбор), об идеализации, аксиоматиза-

ции, математическом моделировании. Методологические знания характеризуются:

- пониманием сущности математики как науки и как учебного предмета, ибо, находясь в непрерывном единстве, они приобретают значимые различия: а) формальная логика математической науки в образовательной деятельности становится способом видения и понимания мира; б) математика задает новый смысл постижения мира, выраженного в идеях математического моделирования различных процессов: экономических, физических, химических, биологических, процессов современного производства;
- пониманием роли и значимости математического факта, ведущей идеи процесса решения задачи или доказательства математического утверждения;
- выдвижением гипотез, их тщательным анализом и отбором;
- открытием, видением и пониманием содержательных и процессуальных связей, существующих между теоретическими знаниями.

Историко-научные знания показывают эволюцию математических понятий, взаимосвязи, существующие между отдельными понятиями и системами понятий, эволюцию различных научных теорий и используемых в них математических методов.

При раскрытии роли и значимости историко-научных знаний можно выделить два подхода. Первый состоит в изложении истории открытия математических законов в том виде и в той последовательности, в которых они были открыты в истории науки с постепенным переходом к современному состоянию данного вопроса. Однако этот подход не может быть внедрен в практику школьного обучения, так как займет слишком много времени, ибо учащиеся вынуждены будут проследовать весь долгий путь к истине. Кроме того, такой подход будет способствовать формированию преимущественно эмпирического мышления. Второй подход выражает следующую точку зрения: школа должна учить только тому знанию, которое прочно устоялось в системе научного познания¹⁰.

Использование элементов истории было и остается одним из тех вопросов преподавания математики в средней школе, решение которого позволяет расширить представления учащихся о математике как о науке в целом.

В отечественных учебниках математики (в отличие от многих зарубежных) историко-научные знания отсутствуют, что негативно сказывается на формировании личности обучаемого и его мировоззрения.

Следует отметить, что именно историко-научные знания, помогая сознательно усваивать результаты познания, выполняют

важные развивающую и воспитывающую функции в обучении, способствуют решению проблемы гуманизации математического образования.

Философские знания — это представления о материи, познаваемости мира, неисчерпаемости знаний. Их привлекают для развития диалектического мышления и научного мировоззрения учащихся. Они являются и предпосылкой и результатом усвоения знаний по математике.

Под **межпредметными знаниями** мы понимаем знания более высокого уровня целостности, включающие в себя ряд знаний, представленных в определенной взаимосвязи и взаимообусловленности, раскрывающие новое содержание мыслительной деятельности. Это знания из различных предметов (физики, химии, истории, астрономии, биологии), привлекаемые для обслуживания ведущего компонента темы, раздела или одной из содержательно-методических линий школьного курса математики. Данный вид знаний недостаточно представлен в школьных учебниках математики. Межпредметные знания могут найти реализацию через решение прикладных задач: решая прикладные задачи, учащиеся могут сделать открытие не только математического, но и учебно-познавательного фактов, которые будут необходимы и для дальнейшего изучения теории, и для решения математических задач.

Оценочные знания — это знания обучаемого об имеющемся у него потенциале теоретических знаний и сформированных способах учебно-познавательной деятельности по теме, разделу, предмету, учебному курсу в целом. Оценочные знания развивают эмоционально-мотивационную сферу личности обучаемых, что необходимо и как средство усвоения знаний по предмету, и как личностно-значимый результат этого усвоения. Данный вид знаний позволяет обучаемому самостоятельно оценить, насколько полно, глубоко, осознанно усвоен им соответствующий программный материал.

В логико-формирующий блок также должны входить методы математики: метод математического моделирования, аксиоматический, координатный, векторный, метод уравнений и неравенств.

Ведущим из представленных методов является метод математического моделирования, который включает большое количество этапов. Для школьного курса математики ограничимся следующими этапами:

- анализ задачной ситуации: а) что дано; б) что требуется найти (доказать); в) связи, существующие между данными и искомыми элементами;
- перевод заданной (практической) ситуации на язык математики: а) выполнение схемы (чертежа); б) мысленное конструирование модели задачи;

- конструирование математической модели и формулировка соответствующей математической задачи;
- выбор и реализация соответствующего математического аппарата для решения математической задачи;
- критическое осмысление полученных математических результатов и осуществление перевода задачи на язык реальной ситуации.

Эффективность и качество обучения не только математике, но и любому другому предмету определяются не только глубиной и прочностью овладения учащимися теоретическими знаниями, но и уровнем их развития, степенью подготовки к самостоятельной работе в будущем. Сами по себе знания и умения еще не определяют уровень умственного развития обучаемого без умения использовать их в нестандартных ситуациях, без готовности к самостоятельному решению новых учебных проблем из различных областей знаний.

Таким образом, теоретические знания следует рассматривать, с одной стороны, как результат мыслительных действий, а с другой — как процесс получения этого результата. Усвоение знаний учащимися должно быть поставлено в соответствие с адекватной деятельностью. Поэтому в содержании школьного математического образования необходим еще один блок — дидактических и методических средств.

К дидактическим средствам мы относим общелогические и специфические приемы учебно-познавательной деятельности. Общелогические приемы обеспечивают общий подход к анализу любого учебного материала. К ним относятся: подведение под понятие, выведение следствий из факта принадлежности объекта понятию, сравнение, обобщение, абстрагирование. Специфические приемы способствуют усвоению знаний в их предметном содержании. В каждой теме, разделе (или предмете) это будут свои действия, являющиеся операциями соответствующих общелогических¹¹.

К методическим средствам относятся различные знаковые модели: учебные карты, обобщающие таблицы, логико-структурные схемы, логические модели, опорные конспекты, тетради с печатной основой и др.¹²

Выделение в школьном математическом образовании, а также и в предмете математики, трех взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных блоков: содержательного, логико-формирующего и блока дидактических и методических средств, будет в конечном итоге способствовать тому, что у учащихся будут формироваться теоретически обобщенные структуры понятий, теорем, способы решения типов математических задач, а также будет осуществляться объединение понятий в теоретические системы знаний.

Примечания

¹ См.: *Александров А.Д.* Математика и диалектика // Сибирский математический журнал. 1970. № 2. С. 243—263; *Барболин М.П.* Методологические основы развивающего обучения. М., 1991; *Вечтомов Е.М.* Философия математики. Киров, 2004; *Войшвилло Е.К.* Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М., 1989; *Гальперин П.Я.* Управляемое формирование психических процессов. М., 1977; *Горский Д.П.* Определение. М., 1974; *Зорина Л.Я.* Дидактические аспекты естественно-научного образования. М., 1978; *Розов Н.Х.* Курс математики общеобразовательной школы: сегодня и послезавтра // Мат-лы XV Междунар. конф. "Математика. Образование". Чебоксары, 2007. С. 11—17; *Столяр А.А.* Методы обучения математике. Минск, 1989; *Талызина Н.Ф.* Научные основы обучения. М., 1995; *Усова А.В.* Совершенствование системы естественно-научного образования в школе. Челябинск, 2002.

² См.: *Александров А.Д.* Указ. соч.; *Розов Н.Х.* Указ. соч.; *Вечтомов Е.М.* Указ. соч.

³ См.: *Войшвилло Е.К.* Указ. соч.; *Горский Д.П.* Указ. соч.; *Барболин М.П.* Указ. соч.; *Сухотин А.К.* Гносеологический анализ емкости знания. Томск, 1988; *Столяр А.А.* Указ. соч.

⁴ См.: *Зорина Л.Я.* Указ. соч.; *Усова А.В.* Указ. соч.; *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. М., 2000; *Ожонь В.* Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Н.Г. Горина. М., 1990; *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / Пер. с англ. В.П. Зинченко. М., 1987.

⁵ См.: *Гальперин П.Я.* Указ. соч.; *Талызина Н.Ф.* Указ. соч.; *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996; *Вертгеймер М.* Указ. соч.

⁶ См.: *Токарева Л.И.* Концепция продуктивного функционирования математических понятий и их систем в современном обучении // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2005. № 10. С. 287—299.

⁷ См.: *Она же.* Указ. соч.

⁸ См.: *Талызина Н.Ф.* Указ. соч.; *Токарева Л.И.* Указ. соч.; *Усова А.В.* Указ. соч.

⁹ См.: *Токарева Л.И.* Указ. соч.

¹⁰ См.: *Александров А.Д.* Указ. соч.; *Войшвилло Е.К.* Указ. соч.; *Гальперин П.Я.* Указ. соч.

¹¹ См.: *Талызина Н.Ф.* Указ. соч.

¹² См.: *Талызина Н.Ф.* Указ. соч.; *Токарева Л.И.* Указ. соч.

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.А. Петрусеви

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической науке и практике программно-целевой подход рассматривается как способ выработки педагогических решений, основанный на комплексном анализе проблемы и построении системной совокупности мер и действий (в форме программы), направленных на достижение поставленной цели. При этом появляется возможность увязать педагогические цели с комплексом ресурсов, необходимых для их достижения с помощью целевой программы. Такая программа рассматривается как средство, инструмент увязывания целей и ресурсов, необходимых для их достижения, а цели достигаются при опоре на рационально подобранные средства-ресурсы, изоморфные целям.

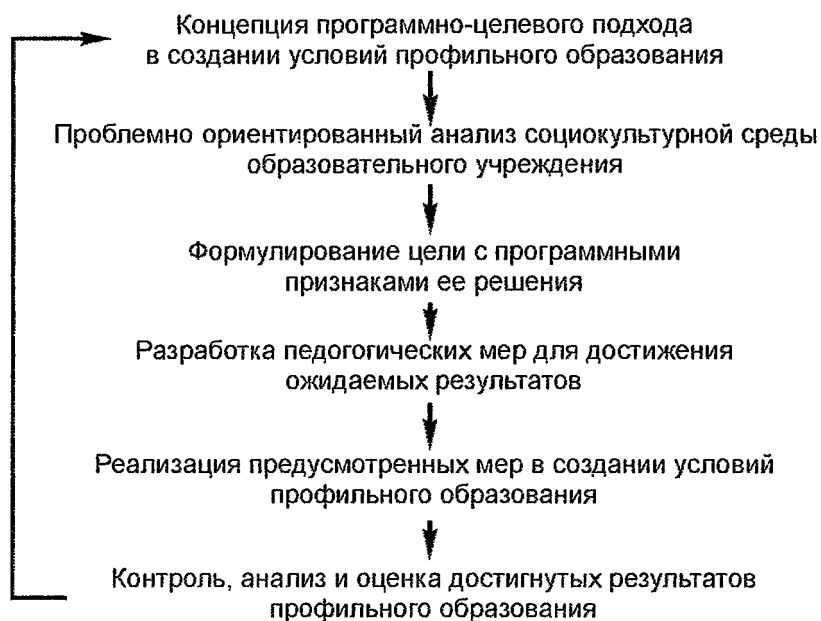
В условиях социокультурных преобразований общества эта цель приближает вчерашних выпускников к активной адаптации к реалиям рыночных отношений и социально приемлемым способам обеспечения статуса, адекватного своим возможностям.

Исходя из общих теоретических представлений программно-целевого подхода, можно определить его модель, наполнив конкретным содержанием, позволяющим осуществить систему педагогических действий, диктующих порядок его использования (рисунки).

Анализ представленной модели позволяет выстроить систему работы современной школы в условиях перехода к профильному образованию, осуществляющемуся под влиянием социокультурных тенденций ее развития. Характеристика модели программно-целевого подхода в условиях культурно-образовательного пространства отражает основные идеи “Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования” с тем различием, что задача социализации учащихся приобретает новое социокультурное значение. Ее суть состоит в создании педагогических условий, обеспечивающих построение школьниками жизненных и профессиональных планов и поиск способов их реализации.

Программно-целевой подход в этом плане рассматривается как эффективное педагогическое средство, способствующее разработ-

Петрусеви *Аркадий Аркадьевич* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.



Модель программно-целевого подхода в условиях культурно-образовательного пространства профильного образования

ке целей, содержания и методов профессионального воспитания школьников в условиях профильного обучения, где **концепция программно-целевого подхода** отвечает основополагающей идее, которая заложена в нормативных документах, определяющих особенность и назначение профильного образования.

Проблемно ориентированный анализ социокультурной среды школы включает изучение и оценку социокультурных условий организации профильного обучения, результатов деятельности школы в приобретении опыта осуществления системных инноваций, социально-педагогической поддержки деятельности педагогов в построении системы работы в старших классах, направленной на переход к профильному образованию.

Вместе с тем проблемно ориентированный анализ предоставляет возможность оценить социокультурную ситуацию в общеобразовательной школе с точки зрения соответствия образовательных целей и задач потребностям развития региона, а также задачам социализации личности и подготовке учащихся к освоению профессионально-образовательных программ.

Наше исследование, проведенное в общеобразовательных школах Западно-Сибирского региона (304 общеобразовательные школы), преследовало цель определить уровень готовности школ к профильному обучению, т.е. к созданию условий, при которых

организация и содержание образования будут осуществлять интеграцию ценностей учения и ценностей профессионального выбора старшеклассников.

В рамках реализации этой цели изучалась деятельность общеобразовательных школ, планирующих переход к профильному образованию. Анализ годовых и перспективных планов работы школ, программ их развития показал, что наибольшие трудности в осуществлении целей профильного образования возникают при решении задачи интеграции содержания профильного образования (профильных предметов) и профессиональных намерений старшеклассников. Проблемы, которые недостаточно успешно решаются современной общеобразовательной школой, отражаются в низкой готовности выпускников к обучению в профессиональной школе. Среди причин, порождающих эти проблемы, выделяются такие, как отсутствие привычных форм жесткого контроля за процессом учения, слабое владение конструктивными, организационными и коммуникативными компетенциями и др. Это свидетельствует о необходимости разработки условий повышения эффективности деятельности средних школ в подготовке к осуществлению профильного образования.

Опыт и практика показывают, что основными формами, в которых реализуются основные идеи проблемно ориентированного анализа, являются педагогические советы школ, деловые совещания, заседания методических советов и объединений, родительские собрания, заседания родительского комитета, открытые совещания и семинары с участием представителей профессиональной школы, производства, муниципальных органов управления.

Осуществление проблемно ориентированного анализа деятельности школы в рамках исследования, проведенного в общеобразовательных школах Западно-Сибирского региона, включало изучение и анализ образовательных целей старшей школы, технологическую подготовку педагогического коллектива к работе в условиях профильного образования, особенности построения учебной деятельности учащихся, результаты образовательной работы школы. На основании полученных данных выявились основные характеристики готовности общеобразовательной школы к реализации задач профильного образования. Их анализ позволил выявить три типа школ, различающихся уровнями готовности к организации профильного образования.

Первый тип — *школы с высоким уровнем* готовности к профильному образованию. Образовательные цели и задачи профильного обучения соответствуют социокультурным потребностям региона и направлены на подготовку учащихся к освоению профессионально-образовательных программ. Педагогический коллектив школы

готов к использованию образовательных технологий, обеспечивающих взаимосвязь ценностей учения и ценностей профессионального выбора школьников. Большинство учащихся выпускных классов обладают умениями самостоятельной работы и могут продуктивно учиться в условиях отсутствия жесткого контроля со стороны педагогов. Наличие конструктивных, коммуникативных и организаторских умений обеспечивает высокую готовность к продолжению образования в профессиональной школе.

Второй тип — *школы со средним уровнем готовности к переходу на профильное образование*. Образовательные цели и задачи в профильной школе строятся в соответствии с особенностями и возможностями школы без учета социокультурных потребностей региона. Педагогический коллектив недостаточно готов к использованию образовательных технологий в условиях профильного образования и перехода к различным моделям профильного обучения (в том числе к “сетевой” модели). В работе старшей школы недостаточно внимания уделяется развитию самостоятельности школьников в овладении необходимыми знаниями. Большинство выпускников могут продуктивно работать только в условиях контроля со стороны учителя. В школе слабо осуществляется целенаправленная работа по формированию организаторских, конструктивных и коммуникативных компетентностей учащихся.

Третий тип — *школы с низким уровнем готовности к переходу к профильному образованию*. Образовательные цели профильного обучения формулируются формально. Педагогический коллектив использует в работе традиционные методические схемы осуществления образовательного процесса в старшей школе. Умения самостоятельной учебной работы сформированы лишь у отдельных учащихся. У большинства детей сформировалась привычка продуктивно трудиться только в условиях жесткого педагогического контроля. Уровень овладения компетенциями, характеризующими готовность к продолжению обучения в профессиональной школе, не отражен в задачах и содержании профильного обучения.

Использование проблемно ориентированного анализа в оценке готовности школы к осуществлению профильного образования показывает, что такой переход может осуществляться поэтапно, по мере готовности всей школьной образовательной системы к работе в новых условиях. Эти условия, по оценкам многих исследователей, задают инновационный режим школы, задача которого — соединение ценностей учения и ценностей профессионального выбора старшеклассников. Решение этой задачи требует подготовки школы к определению такого уровня готовности, при котором возможен переход к профильному образованию.

Выявленные характеристики готовности школы к переходу к профильному образованию показали, что этапность перехода к профильному образованию требует выделения ведущей функции, определяющей характер и содержание деятельности школы в подготовке к осуществлению образовательных задач в новых условиях:

- *на первом этапе* анализируются особенности внешней и внутренней культурно-образовательной среды, субъектом которой является школа;
- *на втором этапе* разрабатывается комплекс педагогических мер по подготовке образовательной среды школы к переходу к профильному образованию;
- *на третьем этапе* определяется модель перехода к профильному образованию, содержание которой отражает внешнюю социокультурную ситуацию и внутренние образовательные возможности школы;
- *на четвертом этапе* реализуется построенная модель и создается система профильного образования, отвечающая поставленным задачам.

Содержание каждого этапа формирования готовности школы к переходу к профильному образованию требовало анализа внутренних образовательных ресурсов школы и создания условий их развития и задействования. Это особенно касалось второго этапа, где по сути создавалась система действий педагогического коллектива в инновационном режиме, выводящем школу на более высокий уровень готовности к профильному образованию. Он связан с приобретением учителем профессиональной компетентности, соответствующей этому уровню. Изучение и анализ положительного опыта работы педагогов в профильных классах показали, что профессиональные компетентности раскрываются в следующих проявлениях:

- способность проектировать и реализовывать эффективный и содержательный процесс профильного образования на основе использования современных образовательных технологий;
- умение создавать перспективную образовательную среду, которая стимулирует старшеклассников к построению профессионального плана и поиску путей его реализации;
- способность оказать действенную помощь учащимся в проектировании индивидуально-образовательного маршрута и его осуществлении;
- способность применять эффективные формы контроля результатов осуществления старшеклассниками образовательных и профессиональных планов;

- умение построить совместную работу с другими учителями школы, направленную на реализацию учащимися индивидуально-образовательных маршрутов;
- способность к рефлексии имеющегося опыта профессиональной деятельности и организации собственного профессионального развития.

Программно-целевой подход в условиях культурно-образовательного пространства профильного образования требует четкого **определения цели профилизации образования**, в содержании которой заложены программные признаки ее решения. В соответствии с нормативными документами, определяющими основные цели перехода к профильному обучению, можно выделить ведущую задачу специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы. Она ориентирована на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся с учетом реальных потребностей рынка труда, а следовательно, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Переход к профильному образованию расширяет эту цель, поскольку содержание профильного образования включает также решение вопросов профессионального воспитания школьников. Тогда в программно-целевом подходе в условиях профильного образования формулируются две группы задач, определяющих общую цель программно-целевого подхода. Первая — задачи, которые непосредственно связаны с педагогическими условиями, способствующими развитию профильного обучения. Вторая — задачи, направленные на создание системы профессионального воспитания школьников.

Программные признаки этих задач проявляются в наличии разработанных программ их осуществления. Так, например, создание педагогических условий, способствующих развитию профильного обучения, включает постановку задач и разработку программ их осуществления в следующих направлениях:

- 1) ориентация процесса профильного обучения на достижение компетентностей школьников;
- 2) проектирование содержания процесса обучения как процесса решения социально и личностно значимых проблем;
- 3) разработка новых вариантов учебных планов, учитывающих особенности профильного образования, складывающиеся в конкретной школе;
- 4) использование в профильном обучении технологий, ориентированных на самостоятельную деятельность школьников;

5) разработка и осуществление новых форм организации образовательного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся;

6) разработка и создание целостной системы диагностики и оценки образовательных результатов школьников.

Аналогично решается вопрос использования программно-целевого подхода в формулировании задач профессионального воспитания школьников, среди которых мы выделили следующие:

- формирование ценностно-смысловых ориентаций учащихся, соединяющих социально и личностно значимые ценности;
- разработка и осуществление целей профильного образования, отвечающих социальному заказу (в частности, родителей и учащихся);
- использование социокультурных возможностей региона в создании системы работы школы, способствующей развитию и поддержанию интереса к содержанию выбранного профиля обучения и профессионального выбора;
- педагогическая помощь и поддержка в формировании и осуществлении жизненных и профессиональных планов учащихся.

Разработка и реализация педагогических мер, способствующих развитию профильного образования, находят свое отражение в программе развития школы, где сформулированные в программно-целевом подходе цели реализуются в конкретных формах работы. Переход к высокому уровню готовности школы к профильному образованию (первый тип школы) осуществляется за счет решения целого ряда задач, отмеченных выше, и вместе с тем за счет усиления связи содержания профильного образования и профессиональных намерений учащихся. В проведенном эксперименте мы использовали идею включения в образовательный процесс старшей школы надпредметных программ, содержание и направленность которых, с одной стороны, связаны с профилем обучения, а с другой — отвечают профессиональному выбору учащихся.

Благодаря включению этих программ в образовательный процесс были получены данные о видах этих программ, их возможностях в повышении качества профильного образования и особенности использования. Глубинная сущность различных вариантов надпредметных программ заключается в их направленности на решение проблем комплексного характера. В зависимости от уровня сложности проблемы (уровня комплексности) можно выделить разнообразные виды (или типы) надпредметных программ (таблица).

Типология надпредметных программ в профильном образовании

Вид программы	Целевое назначение	Основное условие реализации	Пример программы
Межпредметная	Решение локальных или глобальных межпредметных задач	Реализуется усилиями педагогов разного образовательного профиля	“Основы самопрезентации”, “Динамика современного рынка труда”, “Карьера как путь к успеху”
Метапредметная	Решение локальных или глобальных проблем метапредметного характера	Реализуется усилиями педагогов одного или нескольких образовательных профилей	“Мир профессий”, “Деловой этикет”, “Наука”, “Ориентир”
Целевая	Оrientированность на приоритетные ценности образования	Реализуется усилиями педагогов, работающих на одной параллели старшей ступени школы, или педагогами, работающими в профильных классах старшей школы	“Я — деловой человек”, “Мой профессиональный план”, “Жизненные ценности сегодня”, “Поиск”

Межпредметные программы — программы, направленные на решение локальных и глобальных межпредметных задач, реализуемые в пространстве одного профиля, например социально-экономического. Содержание таких программ в нашем исследовании как бы “накладывалось” на предметы того или иного профиля. Примером может служить программа “Динамика современного рынка труда”, объединяющая предметы социально-экономического профиля.

Метапредметные программы — программы, направленные на решение локальных или глобальных проблем метапредметного характера. Эти программы реализовывались в рамках нескольких образовательных профилей. Примером может служить программа “Ориентир”, объединяющая предметы социально-экономического, технологического, гуманитарного профилей, где формирование умений получать информацию, анализировать ее, использовать в реализации профессиональных планов являлось основной задачей, реализация которой позволяет школьникам ясно и четко строить жизненные и профессиональные цели.

Целевые программы — программы, ориентированные на приоритетные ценности образования и реализуемые усилиями всего педагогического коллектива, работающего в профильных классах. Типичным примером такой программы является программа “Мой

профессиональный план”, реализующая идею соединения ценностей профильного выбора с ценностями подготовки к профессиональному обучению и самореализации в профессиональной сфере.

В логике социокультурного подхода, используемого в исследовании, надпредметные программы по своим целям, содержанию и условиям реализации отвечают требованиям программно-целевого подхода, поскольку их осуществление обогащает социокультурный опыт школьников в построении жизненных и профессиональных целей и создании программ их реализации.

Контроль, анализ и оценка достигнутых результатов профильного образования, являясь важным элементом программно-целевого подхода, осуществляются с целью оценки учебных достижений школьников и приобретения ими тех образовательных компетентностей, которые позволяют реализовать их профессиональные планы. Ориентация на достижение компетентностей задает принципиально новую логику контроля, анализа и оценки результатов обучения. В соответствии с этой логикой ведущим результатом считается тот, при котором образовательные цели и задачи в их завершенности трансформируются в цели учащихся и проявляются в способности научиться получать знания, использовать их для труда, для общества, для жизни. В этой связи особое значение имеет система работы профильной школы в подготовке школьников к самостоятельным учебным действиям по приобретению знаний, необходимых для успешной профессиональной самореализации.

Таким образом, программно-целевой подход задает некоторый алгоритм действий современной школы, в котором выделены взаимосвязанные элементы, представляющие систему (модель), способствующую достижению учащимися социально и личностно значимых целей в профильном образовании — реализации профессиональных планов.

Первый блок модели программно-целевого подхода связан с разработкой школьной концепции профилизации, осуществлением анализа образовательной среды, формулировкой образовательных целей.

Второй блок модели раскрывается с практико-ориентированной стороны, в которой разработка и реализация педагогических мер требует привлечения новых образовательных технологий, повышающих эффективность образовательного процесса за счет создаваемых образовательных ситуаций, направленных на раскрытие возможностей субъектов образования.

Третий блок модели представлен разработкой и осуществлением различных форм контроля качества профильного образования, реализуемых в соответствии с идеями учета не “отметочных” ре-

зультатов обучения, а личностных качеств, способствующих овладению предметными компетенциями и, следовательно, успешной профессиональной самореализации.

Литература

Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д, 2006.

Дик Ю.И., Хуторской А.В. Направления исследования по обновлению общего среднего образования // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. М., 2001. С. 9—24.

Калина И.И., Смирнова Н.В. Инновационный подход к управлению региональной системой образования // Социологический журнал. 1996. № 1. С. 3—8.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Нормативно-правовые документы. (Приказ Мин-ва образования РФ от 18.07.2002. № 2783). М., 2006. С. 10—28.

Потапчик М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. М., 1995.

Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. Омск, 2007.

О.А. Фиофанова

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
МУНИЦИПАЛИТЕТА**

Стратегия ценностно-процессуального обновления воспитания состоит в поисках путей системного разрешения социальных проблем. В связи с этим в практике воспитания и дополнительного образования становятся актуальными вопросы не только создания воспитательных систем, но и консолидации их деятельности путем проектирования воспитательного пространства. Воспитательное пространство — это педагогически организованная среда, функционирующая на основе взаимодействия воспитательных систем учреждений и организаций. Понятия “воспитательная система” и “воспитательное пространство города” разработаны в научной школе Л.И. Новиковой и последователей — Н.Л. Селивановой, А.В. Гаврилина и др.¹ На наш взгляд, эти понятия позволяют наиболее полно отразить суть решаемой проблемы — институциональной организации воспитания в муниципалитете, макрофакторности воспитательных влияний (вопреки “педагогической аутичности”), системного проектирования воспитательных ниш в пространстве города (вопреки “локальности” педагогических действий).

Управление воспитательным пространством ориентируется на следующие показатели этого пространства: “необходимость — достаточность”, “рациональность — иррациональность”, “постоянство — дискретность”, “скоординированность — локальность”, “активность — пассивность”. Индикативный подход в управлении предполагает осмысление того, что каждый показатель в воспитательном пространстве может иметь определенную степень проявленности — низкий, средний и высокий уровни в соответствии с содержательным описанием индикатора.

Показатель “достаточность” обозначает насыщенность воспитательного пространства имеющимися культурными и образовательными учреждениями, развитость воспитательной инфраструктуры. Показатель “рациональность” обозначает продуманность расположения и организации структур и функций воспитательного пространства (например, “привязанность” социальных проектов

Фиофанова Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, президент педагогической ассоциации “Школа взросления” г. Ижевска.

к нуждающимся нишам, а не прожекторство), что составляет суть “целесообразности”. “Постоянство” означает непрерывание воспитательной деятельности, ее существование и реализацию в долгосрочных программах (в отличие от дискретности как прерывности воспитательной деятельности и ее ориентации на “мероприятийный” подход). “Скоординированность” обозначает взаимодействие организаций и учреждений как воспитательных систем воспитательного пространства, объединение их ресурсов для эффективного использования. Показатель “активность” обозначает включенность групп, общностей, конкретного человека в деятельность воспитательного пространства в качестве субъектов этой деятельности. Рассмотрим показатели подробнее в их индикативном выражении.

1. Необходимость — достаточность:

— *высокий уровень* — наличие учреждений и организаций (учреждений дополнительного образования, клубов по месту жительства, общественных организаций), необходимых и достаточных для реализации культурных потребностей субъектов воспитательного пространства;

— *средний уровень* — недостаточное число учреждений и организаций для реализации культурных потребностей субъектов воспитательного пространства;

— *низкий уровень* — наличие единичных учреждений, способных предоставить возможности для реализации некоторых культурных потребностей субъектов воспитательного пространства.

2. Рациональность — иррациональность:

— *высокий уровень* — рациональное и целесообразное расположение учреждений и организаций в воспитательном пространстве муниципалитета;

— *средний уровень* — нерациональное расположение части учреждений в воспитательном пространстве муниципалитета;

— *низкий уровень* — несоответствие учреждений требованиям рациональности и целесообразности в их расположении.

3. Постоянство — дискретность:

— *высокий уровень* — постоянная трансляция культурных ценностей и идей;

— *средний уровень* — непостоянный характер трансляции культурных ценностей и идей;

— *низкий уровень* — культурные мероприятия проводятся от случая к случаю.

4. Скоординированность — локальность:

— *высокий уровень* — высокая степень координации деятельности учреждений, системность действий;

— *средний уровень* — недостаточно системное взаимодействие учреждений и организаций;

— *низкий уровень* — нескоординированность действий учреждений и организаций.

5. Активность — пассивность:

— *высокий уровень* — высокая активность и включенность субъектов воспитательного пространства в его развитие;

— *средний уровень* — непостоянная культурная деятельность субъектов воспитательного пространства, ситуативная активность;

— *низкий уровень* — пассивность субъектов воспитательного пространства, реагирование только на факты некультурных проявлений.

Таким образом, на основе данных показателей и индикаторов можно оценить воспитательное пространство, выстроив его профиль (рис. 1).

Оценка качества воспитательного пространства позволяет проектировать его содержание и функции в муниципальном образовании относительно пространства-времени Детства — хронотопной среды социального взросления².

Воспитание является эффективным только с позиций институционального влияния на социальную ситуацию Детства. Сущность периода “Детство” — социальное взросление. Современная нерешенность задач социального взросления детей в системе воспитания порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения. Следовательно, воспитательное пространство должно представлять в своих социальных институтах модальности взросления как педагогически организованные возможности освоения самостоятельности, инициативности, ответственности взрослеющим ребенком. Институциональное взаимодействие в воспитательном пространстве возможно на основе договоренности о его концептуальных положениях, унифицирующих в сознании педагогов ключевые позиции, целевые ориентации на социальное взросление детей как обретение социальной зрелости (самостоятельности, инициативности, ответственности). При организации воспитательного пространства с модальностями взросления мы столкнулись с отсутствием целостности и устойчивости менталитета педагогов, способствующего консолидации общности. Разрушение привычного, трудности в формировании нового менталитета являются одной из причин сопротивления социальным инновациям при проектировании воспитательного пространства.

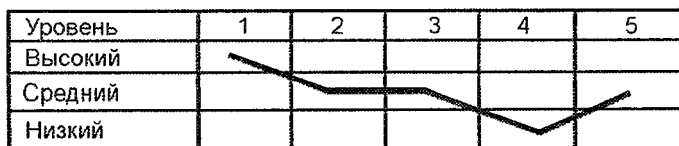


Рис. 1. Профиль воспитательного пространства

Одним из ментальных барьеров явилось отсутствие целостного понимания феноменов самостоятельности, инициативности, ответственности детей, на которые ориентированы модальности взросления воспитательного пространства. Например, самостоятельность понимается педагогами как “самостоятельность в выполнении поручений”, которая в педагогическом сознании не связана с социальной самостоятельностью, трактуемой педагогами как “своеволие”, “вседозволенность”. И такая трансляция понимания самостоятельности в воспитательном пространстве затрудняет проявления инициативы, свободы выбора деятельности у детей, так как трансляция “свободы” дается детям в положительном значении “разрешенной бездеятельности”. В свою очередь дети осмысливают свободу как противопоставление ответственности. Педагоги понимают ответственность как “обязанность”, “ощущение вины за деяние”, поэтому у детей свобода ассоциируется с детством, легкомыслием, что вступает в противоречие с чувством взрослости, стремлением к самостоятельности, инициативности, ответственности. Поэтому взросление детей в воспитательном пространстве оказывается педагогически не обеспеченным и, как следствие, стихийно приобретает форму “борьбы за равноправие со взрослыми” — конфликтного противостояния. Будучи программно обеспеченным, воспитательное пространство не создает модальности взросления, так как педагогические смыслы результатов освоения ребенком этих модальностей (обретение самостоятельности, инициативности, ответственности) искажены. На управленческом уровне встает вопрос о поиске эффективных форм и механизмов преодоления ментальных барьеров в педагогическом сообществе города. Необходимы недирективные механизмы, позволяющие педагогам самостоятельно преодолеть когнитивный диссонанс относительно проблем взросления детей. Такие механизмы в практике гуманистической психологии и педагогики называют фасилитационными. Фасилитация — обеспечение условий для прохождения любого процесса недирективно, справедливо, следуя гуманистическим ценностям. Один из видов фасилитации — супервизия. В практике фасилитации супервизия означает профессиональное консультирование и анализ (как с точки зрения применяемых практических подходов, так и взаимоотношений), проводимые опытным коллегой для других коллег; супервизия служит повышению теоретической и практической квалификации профессионалов. Особенность в том, что при работе над проектированием воспитательного пространства супервизия должна иметь институциональный характер. То есть ее организует не один педагог для другого педагога, а школа как социальный институт для сообщества педагогов города. В воспитательном пространстве города школа как социальный институт функцио-

нирует, будучи воспитательной системой. Воспитательная система образовательного учреждения, являясь субъектом воспитательного пространства, способна выстраивать социальное партнерство с другими воспитательными системами и качественно влиять на характеристики воспитательного пространства города. Приведем пример социального партнерства образовательных учреждений в контексте преодоления ментальных барьеров и создания воспитательного пространства города посредством педагогической супервизии. Формой супервизии как фасилитационного механизма разрешения проблем взросления может быть городская проблемная тематическая площадка.

Проблемная тематическая площадка — это эффективная форма педагогической супервизии воспитательных систем не только в информационном, но и в деятельностном плане. Проблемная тематическая площадка организуется как сетевое воспитательное событие, реализуя принцип событийности (рождения новых смыслов бытия). Технология организации тематической площадки состоит из трех этапов: *этюд* (метафоричное озвучивание темы с инициацией диалога), *экспликация* (от лат. “усиление”), *рефлексия* (осмысление результатов дискуссии, формулирование резолюции тематической площадки).

Например: тематическая площадка “Свобода и ответственность детских социальных инициатив в воспитательном пространстве”.

1 этап — *этюд*:

— *Если ты будешь умницей, я дам тебе веревку, чтобы днем привязывать барашка.*

— *Привязывать? Для чего это?*

— *Но ведь если ты его не привяжешь, он забредет неведомо куда и потеряется.*

— *Да куда же он пойдет?* — *Маленький принц рассмеялся.*

— *Мало ли куда? Все прямо, прямо, куда глаза глядят.*

Маленький принц сказал не без грусти:

— *Если идти все прямо да прямо, далеко не уйдешь...” (А. Экзюпери. Маленький принц).*

2 этап — *экспликация*. На основе анализа опыта совместной социальной деятельности представляются результаты изучения понимания ребятами — членами детских общественных организаций, воспитанниками образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования — свободы и ответственности в процессе взросления. Поднимается проблема социального участия взрослого как субъекта тренировки расширяющихся степеней свободы подростков. Представляется опыт реализации программ по воспитанию социальной ответственности.

3 этап — *рефлексия*. Анализируется воспитательное посредничество взрослого в освоении взрослости ребенком: взрослый в

воспитании является носителем образца социальных действий, с помощью которых самоопределяется ребенок, взрослый должен изменять педагогическую позицию с авторитета власти на авторитет личности. Анализируется также проблема форм организации деятельности детей в воспитательном пространстве: необходимость освоения педагогами многообразия различных форм поддержки социальных инициатив Детства.

В качестве идей предлагаем читателям журнала — педагогам и заинтересованным лицам актуальные тематические площадки, решающие проблемы ментальных барьеров в педагогическом сообществе и воспитательном пространстве. Тематическая площадка становится сетевым событием в воспитательном пространстве, решая задачи супервизии.

Тематическая площадка “Обучение подростков социальному проектированию и предвидению результатов социальной деятельности”. *Этюд*: “У него было два действующих вулкана. Кроме того, у него был еще один потухший вулкан. Но, сказал он, мало ли что может случиться. Поэтому он прочистил и потухший вулкан тоже. Когда вулканы аккуратно чистишь, они горят ровно и тихо, без всяких извержений”. На этапе *экспликации* обсуждается проблема проектов и прожектов, проблема антиципации деятельности — предвосхищения ее результатов как особой формы ответственности. На этапе *рефлексии* формулируются критериальные признаки отличия проектов от прожектов, определяются ниши воспитательного пространства города, подлежащие конструктивному проектированию.

Тематическая площадка “Государство и детские сообщества в реализации социальных инициатив: социальное партнерство?” *Этюд*: «Маленький принц уже совсем собрался в дорогу, но ему не хотелось огорчать старого монарха: “Если Вашему Величеству угодно, вы могли бы повелеть мне пуститься в путь, не мешкая ни минуты. Мне кажется, что условия для этого самые что ни на есть благоприятные...” Король не отвечал, и Маленький принц немного помедлил в нерешительности, потом вздохнул и отправился в путь. “Назначая тебя послом!” — поспешно крикнул вдогонку ему король». На этапе *экспликации* обсуждается проблема создания государством условий для социально полезной деятельности детей, отношения представителей государственной власти к детским социальным инициативам. На этапе *рефлексии* создается положение о формах сотрудничества детских общественных организаций и педагогических ассоциаций с государственными органами власти.

Такая форма сетевого события в воспитательном пространстве, как проблемная тематическая площадка, является эффективной для преодоления ментальных барьеров в педагогическом сообществе и может рассматриваться как особая форма сопровождения

реализации Программы развития воспитания и дополнительного образования на 2006—2010 гг. Результаты работы тематической площадки обобщены и представлены в издании “Пространство— время Детства как Школа взросления”³.

Таким образом, городские тематические площадки становятся основными в создании сети воспитательных систем в проектировании воспитательного пространства. Результатом этой деятельности является модель воспитательного пространства, представленная в следующих концептах:

- воспитательное пространство — это пространство, обеспечивающее ребенку возможность полноценного социального взросления во всем многообразии его культурных проявлений;

- в воспитательном пространстве воспитательная система образовательного учреждения обеспечивает педагогическую организацию ситуаций взросления;

- предметное содержание воспитательной деятельности вторично, первично формирование личностного отношения, личностного смысла данной деятельности в воспитательном пространстве;

- воспитательное пространство создается путем развития социального партнерства воспитательных систем учреждений, организаций, сообществ муниципалитета.

Так формируется концептуальный (Р) уровень воспитательного пространства — уровень системообразующего свойства. Далее необходимо проектирование следующего уровня — структурного (R) — уровня системосвязующего отношения (конструкций воспитательного пространства). После этого управление концентрируется на проектировании субстратного (m) уровня — уровня элементов — форм бытия воспитательного пространства. Иными словами, воспитательное пространство как системное образование (S) проектируется по формуле: $S(m) = df [P(m) + R(m)]$.

Рассмотрим далее, как проектируется структурный уровень воспитательного пространства. Структуру воспитательного пространства определяют его программные направления, которые в свою очередь основываются на проблемно ориентированном анализе по показателям “достаточность”, “рациональность”, “постоянство”, “скоординированность”, “активность” (см. выше). Педагогам предлагалось ответить на вопросы: “Какие проблемы в социальной жизни воспитанников вы наблюдаете? а) отсутствие творческих способностей, креативных действий (социальное приспособленчество, иждивенчество, отсутствие проявления положительных социальных инициатив и т.п.); б) неразвитость гражданской позиции (обывательство, нигилизм); в) неумение организовать культурный досуг (незанятость, вовлечение в асоциальные неформальные группы, вандализм и т.п.); г) пренебрежение проблемами экологии человека и природы (токсикомания,

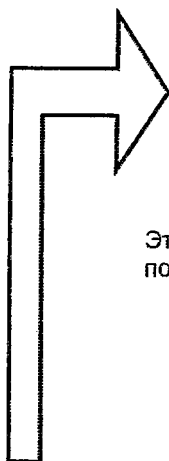
табакокурение, алкоголизм, сексуальная распушенность, засорение окружающей среды); д) неблагоприятная семейная ситуация (конфликты с родителями, отстраненность родителей от решения воспитательных проблем, неучастие в жизни образовательного учреждения); е) другое (поясните)”; “Какие социально-педагогические проблемы создания воспитательной системы, развития социального партнерства с другими воспитательными системами в воспитательном пространстве города вы можете констатировать? а) недостаточная педагогическая компетентность классных руководителей, педагогов-воспитателей в области новых форм и технологий воспитания; б) недостаточная осведомленность о социальных особенностях современных детей; в) недостаточно развита инфраструктура сетевых событий в воспитательном пространстве города (городские семинары, конференции, тематические площадки); г) другое (поясните)”.

Исходя из определения актуальных проблем воспитания, были выявлены приоритетные программные направления — системосвязующие конструкции воспитательного пространства: “Я — гражданин России” — гражданско-патриотическое воспитание, демократизация системы образования; “Одаренные дети” — содействие развитию творческой одаренности детей и подростков, создание условий для самореализации; “Семья и школа” — обеспечение условий взаимодействия семьи и школы, развитие воспитательной компетентности родителей; “Наше здоровье в наших руках” — пропаганда здорового образа жизни, профилактика социально опасных заболеваний через организацию волонтерской деятельности; “Ребята нашего двора” — воспитание экологической культуры, поддержка и развитие детских социальных инициатив; “Кадры” — управление качеством профессиональной деятельности педагогов в сфере воспитания и дополнительного образования города.

В реализации программных направлений воспитательного пространства необходимо управление амплификацией (обогащением) социального опыта ребенка. Взрослеющий ребенок получает опыт (опыт = знания + ценностные отношения + умение действовать) (рис. 2).

Осмысление целевых ориентиров и функциональных конструкций позволяет прогнозировать ожидаемые результаты развития воспитательного пространства (рис. 3).

Управление проектированием субстратного уровня — это управление субъектами воспитательного пространства. Воспитательное пространство гетерогенно по своему субстрату. Одновременно с проектированием упорядоченности в нем происходит усложнение внутрисубстратных связей, которые менее линейно детерминированы. Их развитие происходит за счет участия субъектов в разных



1. Опыт принятия ответственности
2. Опыт социальной инициативы
3. Опыт осознанного выбора
4. Опыт креативности
- 5, 6. Опыт проявления "взрослости" в совместной с родителями и педагогами деятельности

Это становится возможным в связи с системно-программным построением воспитательного пространства:

1. "Я — гражданин России"
2. "Ребята нашего двора"
3. "Наше здоровье в наших руках"
4. "Одаренные дети"
5. "Семья и школа"
6. "Кадры"

Рис. 2. Реализация программных направлений воспитательного пространства

Социальное взросление детей

1. Демократизация уклада жизни в воспитательной системе и воспитательном пространстве
2. Проявление социальной инициативности и ответственности детей посредством реализации социальных проектов
3. Здоровый образ жизни как социальная позиция в детско-юношеской среде
4. Система педагогической поддержки одаренных детей, рост в воспитательном пространстве ниш, адекватных творческим потребностям детей
5. Стабилизация семьи как института воспитания детей посредством повышения педагогической компетентности родителей
6. Развитие гуманистической педагогической позиции, повышение профессиональной компетентности в вопросах организации воспитания и дополнительного образования

Рис. 3. Ожидаемые результаты развития воспитательного пространства

формах бытия воспитательного пространства: конференциях, семинарах, социальных проектах и акциях, совместных встречах детей и взрослых, формах соуправления и воспитательных событиях. Опыт реализации данных форм бытия воспитательного пространства обобщен в методических и учебных пособиях автора этой статьи⁴.

Преобразование социальной среды муниципалитета в воспитательное пространство не только повышает ее воспитательный потенциал, но и позволяет эффективнее управлять развитием воспитательных систем, обуславливать социальное взросление воспитанников.

За двухлетний период проектирования и развития воспитательного пространства города констатируется качественный сдвиг в социальном взрослении подростков: $t = 3,95$ для $p \leq 0,01$. Но у подростков контрольной группы (контингент другого города) различия также являются значимыми: $t = 2,03$ для $p \leq 0,05$. Это говорит о том, что стадийность взросления инициируется генетически. Фильтром, пропускающим средовые влияния, является сензитивность возрастного периода. Значительное отличие в том, что у подростков, развивавшихся в воспитательном пространстве, показатель “взрослость как единство самостоятельности и ответственности” в два раза больше, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что данные признаки взрослости находятся в прямой зависимости от социальных условий воспитания. Различия по показателю “взрослость как единство самостоятельности и ответственности” в экспериментальной группе значимы при $p \leq 0,01$ ($t = 3,36$), в контрольной группе различия по данному показателю не значимы.

На эмпирическом уровне констатировались различия и в формах взросления подростков. Подвергая результаты диагностики математической обработке по критерию Фишера (по качественно определенному признаку), мы определили, что на уровне значимости $\varphi = 1,97$ при $p \leq 0,02$ качественный сдвиг в формах взросления (от диффузии через мораторий к достижению идентичности) является достоверным в экспериментальной группе. Данные результаты можно считать следствием проектирования модальностей взросления как педагогически организованных возможностей освоения самостоятельности, инициативности, ответственности подростками в воспитательном пространстве муниципалитета.

Примечания

¹ См.: Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / Под ред. Л.И. Новиковой. М., 1997; Воспитательное пространство малого города / Под ред. А.В. Гаврилина, М.В. Корешкова. Владимир, 1999; Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. М., 1999.

² См.: *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М., 1997.

³ См.: Пространство—время Детства как Школа взросления: Материалы городской тематической площадки / Под ред. О.А. Фиофановой. Ижевск, 2006.

⁴ См.: *Фиофанова О.А.* Воспитательная система школы как фактор социального взросления подростков. Ижевск, 2004; *Она же.* События как форма инициирования взросления подростков: Метод. пособие. Ижевск, 2004; *Она же.* Школьное самоуправление как пространство социального взросления: Метод. пособие. Ижевск, 2005; *Она же.* Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком: Метод. пособие. Ижевск, 2005; *Она же.* Педагогика взросления: Учеб. пособие. М., 2006.

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Сергеева

ЭМОЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА И УЧАЩЕГОСЯ

Возникновение любой жизненно важной потребности сопровождается эмоциями. Однако человек часто вынужден сдерживать эмоции. Современное общество не может позволить безудержность эмоций, поскольку это может привести к нарушению общественных норм поведения. Не случайно общепринято мнение, что чем более воспитан человек, тем он более сдержан в проявлении эмоций, поэтому и в школьной практике большая часть педагогической энергии уходит не на раскрытие эмоционально-творческих потенциалов, а на их сдерживание, хотя очевидно, что процесс формирования социально значимых черт личности невозможен без эмоциональной составляющей.

Важным средством успешной социализации является эмоциональная рефлексия педагога и ученика.

Рассматривая механизм формирования рефлексивной позиции участников педагогического взаимодействия, мы опирались на положение Л.С. Выготского о процессе интериоризации личностью социальных отношений, из которого следует, что процесс интериоризации внешних отношений — одно из условий перехода личности от внешнего управления к внутреннему. Эмоциональная рефлексия понимается нами как способность к самонаблюдению, самоанализу процесса возникновения эмоций и способа эмоционального реагирования. Это особый принцип мышления, направленный на осознание восприятия собственных проявлений эмоций.

Подготовка студентов к осуществлению эмоциональной рефлексии, по нашему мнению, должна проводиться прежде всего в ходе тренинговых занятий, однако необходимо, чтобы она основывалась на уже имеющейся способности к рефлексии собственного поведения, сформированной в ходе преподавания таких дисциплин, как, например, “Педагогическое мастерство”, “Теоретические основы педагогики”, “Коммуникативно-речевой практикум”, “Психология личности” и др.

Формирование эмоциональной рефлексии будущего педагога включает следующие этапы:

Сергеева Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, директор Ярославского филиала НОУ ВПО Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы.

I этап — личностная рефлексия студентом собственных эмоциональных проявлений и действий, основанных на эмоциональном реагировании, в процессе учения;

II этап — рефлексия действий, связанных с эмоциональным реагированием, в ходе педагогической практики;

III этап — рефлексия различных видов эмоций в процессе собственной педагогической деятельности, которая осуществляется по следующим направлениям: педагог — ученик, педагог — родители, педагог — коллеги, педагог — администрация и т.д.

Для фиксации изменений, связанных с эмоциональной рефлексией, будущим учителям можно рекомендовать вести дневники самоотчетов, в которых студенты будут описывать собственные эмоциональные проявления, возникающие в процессе занятий и в профессиональной деятельности.

Осуществление эмоциональной рефлексии, направленной на осознание индивидуальных особенностей эмоционального восприятия и реагирования, способствует выработке у педагога адекватного способа реагирования на осознанные и неосознанные эмоциональные проявления школьников, которые при этом будут выступать как средство самовыражения и самореализации последних. В данном случае эмоции можно рассматривать как компонент социальной автономности школьников, т.е. реализации совокупности установок на себя, устойчивости в поведении и отношениях, соответствующей представлению личности о себе, ее самооценке.

Мы опирались на концепцию социальных проб М.И. Рожкова, которая исходит из признания основными направлениями социализации социальной адаптации и социальной автономизации. При этом под социализацией понимается процесс усвоения индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит.

В настоящее время понятие “социализация” широко используется в философских, психологических и педагогических работах, и сущность ее исследуется с разных позиций: с одной стороны, социализация рассматривается как результат развития человека, а с другой — как его компонент.

В социальном плане процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация) рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности (А.А. Бодалев, З.А. Мальков, Л.И. Новикова, В.А. Каракровский и др.). При этом в ряде исследований акцентируется внимание на необходимости формирования у личности социальной активности, т.е. реализуемой готовности к социальной деятельности. Очевидно,

что в процессе социального взаимодействия в различных социальных общностях ребенок не только обогащается социальным опытом, но и реализует себя как личность.

Истоки современной теории социализации — работы известного французского социолога Тарда, первым попытавшегося описать процесс интериоризации норм через социальное взаимодействие. В основу своей теории он положил принцип подражания, а отношение “учитель—ученик”, воспроизводящееся на различных уровнях, провозгласил типовым социальным отношением. Это приобретает особую значимость, поскольку положительная реакция окружающих на выражение эмоций педагогом становится для ученика стимулом для собственного эмоционального реагирования. В процессе беседы с учащимися и наблюдений было установлено, что, копируя поведение взрослого, связанное с проявлением эмоций, ребенок приобретает социальный опыт. Таким образом реализуется первая стадия формирования личности, которую выделяет Д. Смелзер в процессе формирования личности, а именно стадия подражания и копирования детьми поведения взрослых. Кроме того, автор вычленяет вторую игровую стадию, когда дети осознают поведение как исполнение роли, а также третью стадию — стадию групповых игр, в ходе которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей.

Учителю, активно использующему эмоции в педагогической деятельности, необходимо учитывать, что он и его поведение становятся предметом для подражания учащихся, а значит, выбранные им способы социальной автономности и социальной адаптации могут быть востребованы школьниками.

Рассматривая психологию самосознания, мы опирались на модель, предложенную И. Коном. В современной психологии законы, по которым констатируются когнитивные схемы “самости”, сводятся к четырем основным принципам: 1) интериоризация; 2) социальное сравнение; 3) самоатрибуция; 4) смысловая интеграция жизненных переживаний.

Мы попытаемся раскрыть суть каждого из этих принципов через призму эмоций как средства самовыражения и самореализации.

Принцип интериоризации чужих оценок, иначе — теория отраженного, зеркального “Я” (концепция Кули и Мида) — имеет определенное экспериментальное подтверждение. Представление человека о самом себе во многом зависит от того, как оценивают его и его действия окружающие. Благоприятная реакция одноклассников на эмоции ученика не только стимулирует дальнейшее обращение к данному средству, но и повышает самооценку ребенка. При этом большое значение имеет единодушность товарищей (например, дружный смех или словесное подбадривание в оценке его поведения).

Второй принцип тесно связан со знаменитой формулой У. Джеймса:

$$\text{самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}.$$

Именно поэтому удачи и неудачи, связанные с проявлением эмоций учеником, влияют на его самоуважение. Это необходимо учитывать учителю для соблюдения “техники психологической безопасности” как в повседневном, так и в традиционно педагогическом общении.

Школьник, эмоционально реагирующий на происходящее, подвергает себя определенному риску. При этом можно выделить три разновидности риска:

1) физический риск, связанный с реальностью чувственного опыта, основанного на использовании эмоций;

2) социальный риск, связанный с принятием или неприятием эмоций ученика окружающими, так как, эмоционально реагируя, он либо следует групповым ценностям, либо отвергает их;

3) риск самораскрытия, связанный с тем, что глубинное “Я” воспринимается школьником, особенно подростком, как некое таинство души, которое проявление эмоций может нарушить. Именно поэтому школьники часто используют некоторые эмоции, в частности смех, чтобы завуалировать свои внутренние ощущения, переживания как средство своеобразной самозащиты.

Эмоционально реагируя и тем самым рискуя (чаще рискуя случайно на первом этапе саморазвития), школьник обеспечивает себе “материал” для непосредственного опыта (чувства, мысли, переживания, ощущения), необходимого при создании “Я”. Это позволяет ученику осознанно и целенаправленно использовать эмоции для выражения собственной индивидуальности. Рискуя, ребенок освобождается от диктата групповых норм, моделей поведения и стереотипов эмоциональной сдержанности. Он становится автономным.

На основе поведения, его результатов судят о внутренних свойствах человека. В этом суть третьего принципа — самоатрибуции. Однако педагог должен осознавать, что абсолютность суждений школьника о своих эмоциональных состояниях и чувствах не всегда имеет место. Если ребенок смеется, означает ли это, что ему весело? В младшем школьном возрасте — да, в подростковом не всегда. Все зависит от особенностей переживаний, которые испытывает школьник, от его жизненного опыта. Последнее оказывает влияние на осознанность эмоционального реагирования ученика. Так, например, на уроке географии в школе № 1, который проводила студентка, в ответ на вопрос учителя “Почему на экваторе жарко?” один ученик ответил: “Потому что там Солнце находится под высоким градусом”. Возникновение комического эффекта не

было запланировано школьником. Осознать юмор смогли лишь студенты, присутствующие на уроке. У учащихся высказывание не вызвало даже улыбки.

Социализация детей отличается от социализации взрослых. Социализация взрослых скорее изменяет внешнее поведение и рассчитана на то, чтобы помочь человеку приобрести определенные навыки. Социализация в детстве формирует ценностные ориентации и в большей мере связана с мотивацией поведения. Поскольку эмоции сами по себе имеют, несомненно, мотивирующее значение, то воздействие на эмоциональную сферу школьника, правильный выбор способа воздействия на учащегося способствуют формированию у него “личностного смысла учения”.

Литература

- Бреслав Г.М. Психология эмоций. М., 2006.
Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—1984.
Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.
Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1987.
Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций // Ярославский педагогический вестник. 2007. № 1 (50). С. 40—43.
Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. Кострома, 1990.

Л.В. Малышева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В гуманитарном знании существуют различные подходы к понятию “социальный интеллект”. Так, например, Э. Торндайк в 1920 г. определил социальный интеллект как “способность личности понимать и управлять другими и адаптивно взаимодействовать с социальной средой”¹, а Н. Кантор и Д. Килстром в 1987 г. — как “запас знаний индивида о социальном мире”².

В сферу социального интеллекта включают следующие аспекты: социальные знания, социальное научение, социальная память, социальная перцепция, социальное понимание (социальная проницательность), социальная креативность. Эти аспекты достаточно близки имплицитным (бессознательным, интуитивным) представлениям обычных людей о социальном интеллекте, о чем свидетельствует исследование, которое провели Космицкий и Джон³. В частности, они выявили следующий набор составляющих социального интеллекта: 1) понимание мыслей, чувств и намерений людей; 2) хорошее взаимодействие с людьми; 3) обширные знания правил и норм человеческого поведения; 4) умение понять точку зрения других; 5) хорошая адаптация в социальных ситуациях; 6) теплота и забота; 7) открытость к новым идеям, экспериментам, ценностям.

Изучая проблему обучаемости и эффективности обучения, Л.С. Выготский отмечал, что задачи, предъявляемые ребенку, требуют самостоятельного решения и выявляют лишь “уровень его актуального развития”, который он называет также “созревшей частью развития”⁴. Но состояние развития и его результат никогда не определяются этим уровнем. Психолог и педагог должны обязательно учитывать и зону ближайшего развития (ЗБР), которую Л.С. Выготский определяет как “расхождение между умственным возрастом, или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве”⁵. Таким образом, размерность ЗБР выражается единицами времени. Величина ЗБР может достигать нескольких

Малышева Людмила Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и теории социальной работы филиала Российского государственного социального университета (Воронеж).

лет. Л.С. Выготский приводит следующий пример. Допустим, мы определили умственный возраст двух детей, равный 8 годам, т.е. они имеют одинаковый уровень актуального развития. Однако один из них способен при сотрудничестве (подсказки, наводящие вопросы) решать задачи для возраста 12 лет, а другой только для возраста 9 лет. Соответственно значения их ЗБР в данный момент равны 4 годам и 1 году. Можем ли мы считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне умственного развития? Очевидно, нет, считает Л.С. Выготский и отмечает: “Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. <...> Зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития”⁶.

В 1977 г. А. Бандура предложил теорию социального научения, которая подчеркивает важность наблюдения и моделирования поведения, наклонностей и эмоциональных действий других⁷. В его книге “Теория социального научения” поведение человека описывается в терминах непрерывного обмена взаимодействий между когнитивными, поведенческими и средовыми воздействиями. Г. Лефрансуа выделяет основную идею теории А. Бандуры: большая часть нашего научения состоит в подражании, а подражание — это процесс, называемый также научением через наблюдение⁸. Теория социального научения А. Бандуры послужила основой для создания многих тренировочных программ.

Д. Лэйв разработал концепцию ситуативного научения (*situated learning*)⁹. Он считает, что научение обычно является функцией деятельности, контекста и культуры (т.е. функцией ситуации). Это противопоставляется традиционному обучению в классных комнатах, которое дает абстрактные знания, часто вне контекста. Социальное взаимодействие является ключевым компонентом ситуативного научения — ученики вовлекаются в “сообщество практики”, которое объединяет некоторые убеждения и способы поведения. Новичок этого сообщества движется от периферии к центру сообщества, становясь более активным и вовлекаясь в культуру, и постепенно приобретает роль эксперта или старожилы. Кроме того, ситуативное научение обычно является скорее непреднамеренным, чем преднамеренным.

Модель социального научения путем приспособления (*attachment-based learning*) предложена М. Минским и адресована проблеме развития ментальных структур людей под влиянием воз-

действия других (учителей, родителей и др.)¹⁰. Его теория научения основана на биологическом концепте “запечатление” (imprinting). Основным понятием при этом является механизм импрайминга (impriming), который заключается в поощрении или осуждении цели ученика путем воздействия на него обратной связи ролевой модели (role model) или родителя.

К. Марлоу и Д. Перетти развили модель социального научения М. Минского¹¹. Прежде всего они считают, что механизм импрайминга более сложен. В частности, существуют несколько типов одобрения/осуждения и каждый тип имеет существенно разные применения в зависимости от взаимоотношения ученика с импраймером. Ученик и импраймер имеют ментальные представления друг о друге, что влияет на их взаимодействие. Поэтому похвала или осуждение не всегда усиливают или подавляют цель, но иногда трансформируют или создают цели. К. Марлоу и Д. Перетти отмечают, что для исследования социального интеллекта требуется таксономия механизмов научения, с помощью которой можно объяснить используемые людьми механизмы для развития социального интеллекта.

Смит и Петерсон предложили в 1988 г. модель лидерства, в которой компоненты жизненной ситуации, когнитивной обработки и выбора поведения схематически представляют некоторую альтернативу традиционному личностно ориентированному подходу объяснения лидерства¹². Т. Джадж и Д. Боно разработали пятифакторную модель личности и лидерства¹³. Б. Эхтенкамп представил социально-когнитивную модель лидерства SCML (social-cognitive model of leadership)¹⁴. Суть его модели сводится к описанию индивидуальных различий в лидерстве на основе взаимодействия личности и ситуаций. Социально-когнитивную модель лидерства, считает Б. Эхтенкамп, можно использовать для отбора, обучения и развития лидеров и руководителей в организациях.

В России в настоящее время вопросам исследования педагогических аспектов социального интеллекта (лидерства, управления, социального научения) уделяется недостаточное внимание.

Примечания

¹ Thorndike E.L. Intelligence and its use // Harper Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227.

² Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and social intelligence. N.Y., 1987.

³ Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence / Personality and Individual Differences. Vol. 15. 1993. P. 11—23.

⁴ Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 246—247.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 247.

⁷ Bandura A. Social Learning Theory. N.Y., 1977. P. 22.

⁸ См.: Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003. С. 117–123.

⁹ См.: Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge, 1990.

¹⁰ Minsky M. The emotion machine: commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind. N.Y., 2006.

¹¹ Marlow C., Peretti J. Modelling social intelligence through attachment based learning // Proceedings of Japanese Society for Artificial Intelligence Workshop on Social Intelligence Design. Matsue; Shimane, 2001.

¹² Smith P.B., Peterson M.F. Leadership, organizations, and culture: An event management model. Thousand Oaks, CA, 1988.

¹³ Judge T.A., Bono J.E. Five-factor model of personality and transformational leadership // J. of Applied Psychology. 2000. Vol. 85(5). P. 751–765.

¹⁴ Echtenkamp B.A. A social-cognitive model of leadership: open systems theory at the individual level of analysis // Kravis Leadership Institute Leadership Review. 2004. Vol. 4. P. 89–102.

М.И. Алдошина

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Сложившаяся современная ситуация требует осмысления сущности и роли университетского образования в обществе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, взаимовлияния этих институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации. Наблюдающаяся тенденция увеличения роста числа университетов в нашей стране, стремление российского образования соответствовать мировым стандартам ставит вопрос, с одной стороны, о сохранении феномена университета как механизма сохранения культуры и исторического опыта через содержание образования, его “эталонности”, а с другой стороны — о сохранении традиционных основ общества, самобытности народа и его культурно-исторической неповторимости.

Образование реализует свои функции — личностно образующую, культуурообразующую и профессиональную — в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х гг. XX в. передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, так как обнаруживается глубокое противоречие между ними. Например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное жестокое существо, удручающую картину являют собой наука и искусство. Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и “варваризации” (В. Даниленко, А. Панарин). Особенно ярко “варваризация” культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни — ее мифологизация; стремление общественной элиты подавить (завоевать, подчинить) низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культа физической силы.

Алдошина Марина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Орловского государственного университета.

Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям в силу несформированности мировоззренческих позиций оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию “рынка”, низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодежь утратила поддержку внешнюю (семьи, молодежных общественных организаций, здоровых неформальных объединений), поскольку российское общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, социалистические идеи полностью отрицались, западные образцы в силу особенностей российского менталитета не действовали, новая система ценностей не была обретена. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, к проблемам, по своей сути философским: каково назначение человека? что такое красота? и др.

Сейчас культура переживает активную модернизацию, что не проходит бесследно для образования. В России кризис образования имеет двойную природу: он является проявлением глобального кризиса образования и следствием кризисных явлений в период построения новой системы общественных отношений (В.Ф. Взятых, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, О.В. Долженко, А.А. Корольков, Л.Д. Кудрявцев, А.С. Панарин, Л.И. Романова, В.Е. Шукшун). Новейшие социальные формы, которые заимствуются в современной России (рыночная экономика, парламентская республика, правовое государство и т.п.) не являются культурно нейтральными. Поверхностно безразличные к русскому менталитету и национальному характеру, они имеют глубокую социокультурную основу. Это необходимо учитывать при переносе их на почву своей культуры. “Культура выступает как традиция, способная тормозить новации, если они противоречат ее архетипам, а также как Церковь — инстанция, легитимирующая, дающая духовную санкцию или отлучающая те или иные начинания. Культурная легитимация носит неформальный характер, но приуменьшать ее не стоит, так как в истории наблюдались случаи, когда преобразовательная воля иссякала, наталкиваясь на скрытые социокультурные барьеры” — замечает А.С. Панарин.

Кроме того, существуют инварианты бытия, посягательство на которые угрожает опасными деформациями. Об этих инвариантах сегодня свидетельствует экология, культурная антропология, противостоящие переделке природы, культуры, истории. Понятие инварианта не следует натурализовать, но наряду с биологическими существуют и инварианты культуры — долговременные структуры архетипического или ценностного порядка.

К ним относятся известные Десять Заповедей. Кроме того, есть инварианты национальной истории. З. Фрейд говорил о неосознанном инфантильном опыте, который скрыто воспроизводится в характере и поведении человека. В истории народов тоже имеются события, влияющие на формирование стереотипов национального поведения и неосознанно воспроизводящиеся в каждом новом поколении (М.В. Захарченко, К. Касьянова, И.С. Кон, А.А. Корольков, Н.О. Лосский, А.С. Панарин, В.К. Трофимов, С.Л. Франк). Крушение подобных инвариантов, неумение учитывать их может повлечь за собой расширение кризисных явлений в культуре, обществе и образовании.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль принадлежит образованию. В мировой политике утвердилось понимание того, что борьба с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальных культур невозможно без соответствующих стратегий в области образования. Выделенные аспекты позволяют нам сформулировать основной круг противоречий в современном обществе и образовании, без решения которых дальнейшее развитие последнего становится проблематичным:

- развитие постиндустриального (информационного) общества с его акцентами на развитии информационных средств и технологий ставит вопрос о сохранении человека культуры, культууроориентированности современного образования;
- глобализация процессов развития современного мира влечет за собой проблему самосохранения национальных культур, этнотипов личности со сформированными чертами национального характера, менталитета;
- углубление противоречия между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности специалиста, и фактическим уровнем готовности выпускника университета; между типовой системой подготовки и индивидуальнотворческим характером педагогической и этноэстетической деятельности;
- острота социальных и образовательных процессов влечет необходимость распространения диалога как средства общения инокультур и личностей, педагога и обучаемого.

Следует подчеркнуть, что для преодоления кризисных явлений проводятся различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования. Реформирование отечественного образования происходит постоянно с конца 50-х гг. XX в. В рам-

ках реформ решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, качества знаний, новыми функциями высшей школы в связи с качественным ростом информации и распространением информационных технологий и т.п. Современный этап реформирования высшего профессионального образования ориентирован на смену целевых установок образования, внедрение его многоуровневой системы. Многоуровневое образование обеспечивает решение следующих задач: личности (студенту) — осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям; обществу (системе образования) — получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами; преподавательскому корпусу (факультета, университета) — с большей полнотой реализовать научные потенции. При внешней привлекательности данной модификации системы образования ее практическое осуществление происходит с широким спектром трудностей (вследствие, видимо, чужеродности подхода реформирования).

Широта и глубина кризисных явлений в сфере образования, их противоречивость, качество влияния на все сферы жизни человека делают необходимым анализ понятий образования, его глубинных основ и процессов взаимовлияния с культурой, места и роли традиционной национальной культуры в становлении личности и специалиста.

Образование как институт существует в конкретной социальной ситуации, конкретной социальной среде. Данная среда детерминирует те классы задач, которые могут быть решены, а также характер и формы педагогической деятельности. Утопичны представления, что через образование можно проектировать будущее. Но можно попытаться определить состояние образования в зависимости от состояния общества, “вывести” одно из другого, обозначить пути развития. Определить судьбу образования можно, приведя в соответствие, согласовав степень социокультурного развития общества (с учетом этнических, географических, климатических и т.п. особенностей, меры социальности) и уровень развития образовательной практики.

Процесс социализации человека связан не только с его включением во все новые системы отношений и связей с окружающим обществом, но и с овладением некими общими формами описания и отражения действительности. Этим содержанием человек овладевает, взаимодействуя с “эталонными центрами знаний” (О.В. Долженко).

Очевидно, что университет — эталонный центр знаний, входящий в общую систему эталонных средств, задающих возможность

существования данной культуры. Западноевропейские университеты существуют почти десять веков, возникнув как университеты теологические и юридические. Эти содержательные составляющие определили изначальное существование университетов. Университет был ориентирован на два круга проблем: нравственное единство человека (теология) и социальное обустройство жизни (право). Преподаватели и студенты составляли особую корпорацию — *Universitas magistrorum et scholarium*. Первые университеты представляли собой самоуправляющиеся организации, сохраняющие сравнительную независимость от магистратов и церкви. Основание и права подтверждались привилегиями, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право дарования ученых степеней и пр.), освобождали студентов от военной службы и т.п. Важной чертой университетов был их наднациональный, демократический характер — вместе обучались представители разных возрастов, стран, политических взглядов. Университеты эпохи Возрождения являются гуманистическими. Их деятельность связана с гуманитарной и гуманистической составляющими (в дополнение к существовавшим ранее теологической и правовой), на базе их развивается математическая и естественнонаучная составляющая, что разворачивает новую парадигму человека в новом для него мире. Предметом университетского знания становится человек в природе как целое; университет ориентирован на ученое незнание, получение нового знания, расширяющего его и снижающего меру незнания.

У истоков первых университетов лежали две противоположные тенденции: нацеленность на получение и тиражирование фундаментальных знаний и стремление получения практической высокопрофессиональной подготовки. Университеты, отвечая запросам конкретного общества, стали во главе его социально-культурной жизни. Университеты возникают при активном формирующем влиянии общества, изменяя его, его структуру, становясь центрами образования, науки и культуры. Дж. Ньюмен, основоположник теории университета, так определяет его понятие: «Если бы меня попросили разъяснить, насколько это возможно кратко и популярно, что такое университет, я бы вывел свой ответ из древнего наименования — “*alma mater*” или “школа универсального обучения”. Задача такой “школы” заключается в сведении “в одном месте” множества людей со всех частей страны с целью обеспечения “свободной циркуляции мысли посредством личного общения”». Университет, по Ньюмену, выступает местом универсального обучения, чтобы дать возможность студентам окунуться в мир науки, научиться спорить и уважать оппонентов. Он подчеркивал особую роль университетов в культурной интеграции мирового сообщества. Называя университеты

очагами мудрости и светочами вселенной, Ньюмен считает, что их задача не простая передача знаний, а воспитание интеллекта, он не оставляет в своей модели места узкому профессионализму (в Англии параллельно с университетами создается сеть высших профессиональных школ). Таким образом, Ньюмен разработал модель идеального классического университета для “подготовки для общественных учреждений лучшей части нашей наиболее подготовленной молодежи”, вычленив для понимания сущности университета следующие параметры: абсолютизацию образованности, создание высокоинтеллектуальной атмосферы, усиление интегрирующей и культуросберегающей функций.

В. Гумбольдт разработал идею самобытности народа в теории высшего образования, обосновал гуманную миссию образования. За человеком должно быть сохранено право свободного образования, считал он, по возможности не ограниченное никакими иными положениями. Без гуманитарного образования не может быть образованной личности, утверждал Гумбольдт, а без развитых нравственных интересов и убеждений научные знания вырождаются в технократизм. Кроме того, отрицая дифференциацию науки и высшего образования, он науку рассматривал как неотъемлемую, важнейшую часть функционирования университета. Гумбольдт провозглашает идею университета как механизма сохранения, возрождения и развития нации. Понимая университет как вершину системы образования, он с ним связывал две проблемы: освобождение науки от опеки религии и церкви, с одной стороны, и с другой — от влияния общества, заинтересованного в прагматизации науки. Таким образом, модель университета в Германии, разработанная Гумбольдтом, основывается на следующих положениях: приоритетность научно-исследовательской функции университета и научности в преподавании; создание исследовательской среды выступает предпосылкой для вызревания научных талантов; введение систематических лекций и семинаров; фундаментальность лингвистической подготовки; понимание образованности как социального явления, связанного с представлением о качестве жизни человека. Для современного университетского образования значимыми стали следующие положения Гумбольдта: превалирование научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава в университете и создание исследовательской среды для воспитания подрастающего поколения студентов, т. е. впервые была выделена духовно-нравственная ориентация классического университета.

Концепция университета Х. Ортега-и-Гассета ориентирована на “обучение великим культурным дисциплинам”. На первый план образования он выводит человека культурного. Культура, по определению Х. Ортеги, — это соответствующий эпохе уро-

вень интеллектуального развития человека, обеспечивающий его способностью ориентироваться в окружающем социальном хаосе, отыскивая собственный путь. Функции образования, по степени значимости, выстраиваются таким образом: 1) передача культуры, 2) обучение профессиям, 3) научные исследования и подготовка ученых. Ученый четко разграничивает данные функции, подчеркивая, что их совмещение является “следствием самообмана и педагогического утопизма”. Может ли быть преподаватель единым в трех лицах — вопрос, открытый до настоящего времени, поставленный автором концепции университетского образования. Наука в университете представляет отдельную область, самостоятельно функционирующую и развивающуюся. Главная задача университетского образования видится автором в “способности социализировать человека, сделать его трудящимся в великом человеческом предприятии — культуре, а труд его сделать созидающим”. “Культурный человек должен обладать какими-либо профессиональными навыками, — отмечает Х. Ортега-и-Гассет, — но овладение ими еще не делает человека культурным”. Обладая только профессиональными качествами, индивид не сможет овладеть всеми обстоятельствами, так как он зависим от спроса на свою профессию. Вера автора в гуманистический потенциал человеческого разума заслуживает внимания и в начале ХХI в. Таким образом, культуuroобразующая функция университетского образования в концепции Х. Ортега-и-Гассета выступает основной и определяющей для перспектив развития образования, культуры, творческой личности.

Российское университетское образование развивалось в контексте европейского, но первый университет был открыт достаточно поздно (при активном участии М.В. Ломоносова в Москве в 1755 г.). Первоначально университет определялся как “собрание людей, которые наукам высоким младших людей обучают, чтоб основательным воспитанием юношества доставить государству членов, которые бы благосостоянию общества пользой способствовали” (М.В. Ломоносов). Н. Бунге, рассуждая в 1858 г. о “современном направлении русских университетов и потребности высшего образования”, указывал: “Мы начинаем понимать, что без высшего образования нельзя ожидать ни обновления нравственных сил народа, ни плодотворности труда отдельных лиц. Общество ждет от университетов людей с энергией молодости, с нравственными убеждениями, с светом науки, с любовью к труду... Мы не можем отделить нравственное воспитание от науки”. Спустя полвека А. Колоссовский подтверждает данную мысль, говоря, что университеты должны стать храмами науки, а не фабриками дипломов, и акцентирует внимание на творческо-развивающей роли университетского образования.

После 1917 г. происходит смена подходов в университетском образовании России. Идеи однородности мировоззрения и массового производства одинаково мыслящих и действующих специалистов на практике подкрепились включением вузов в систему жесткого централизованного управления и планирования. Академические свободы, возможность автономного существования университетов, сохранение культурной среды в вузе отрицались и исключались из жизни высшей школы советского периода. В реформе университетского образования 1930—1931 гг. идея его широты и глубины трансформируется в идею профессиональной подготовки — “кузницы кадров” по производству специалистов нужного профиля. Вместо университетов появились профильные институты. Исчез феномен университетского образования, так как министерские инструкции, единые планы и программы, идеологизация всех сфер жизнедеятельности унифицировали и надолго определили сущность высшего образования в России.

Осмыслению роли современного университетского образования в нашей стране посвящены работы Е.П. Белозерцева, О.В. Долженко, А.Ф. Зотова, И.В. Захарова, Е.С. Ляховича, Е. Карье, Н.С. Ладыжец, Н.Х. Розова, В.А. Сластенина и др. А.Ф. Зотов справедливо утверждает, что в современной непростой ситуации «университет, идеология университета могла бы стать “толчком роста” не только для культуры вообще, но и нашей социальности». Рассматривая университет как “домен культуры”, факт культуры, автор подчеркивает изначально существующую, но забытую культуросберегающую, преобразующую культуру функцию университетского образования, необыкновенно актуальную в современной России.

Как эталонные центры университеты не исчерпывают свое содержание в прагматически осознанных категориях полезности, применимости и т.п., что позволяет выделить их функции (О.В. Долженко): 1) эталонно-культурную, ведь университет создает условия для воспроизводства определенного типа знаний вне всякой связи с их полезностью, с внешними функциями университета. Университет сам по себе — ценность абсолютная, в этом отношении схожая с монастырем; 2) социальную, которая связана с реализацией социально значимых целей — обучением и образованием людей из окружающего мира; 3) профессиональную, ее нацеленность на практическое применение знания в жизни.

Стоит заметить, что если дидактические функции начинают доминировать, они остаются вторичными. Суть этого посыла проста: университет существует не для студентов или преподавателей, он существует для третьего — для воспроизводства определенных эталонных процедур получения нового знания. Именно этот про-

цесс объединяет преподавателей с обучаемыми. Итак, университет реализует три основные функции — культурную, социальную и профессиональную, каждая из которых дополняется эталонной, нормативной. Последняя выражает сущность высшего образования. Эталонность выступает предпосылкой для возможно более полного воспроизводства основных условий существования данной культуры, для введения в нее новых поколений людей. В своих высших формах образование непосредственно связано с приобщением к функционированию эталонных форм культурологического и профессионального знания внутри соответствующих областей. Проблемная ситуация, рассматриваемая О.В. Долженко как механизм движения, после ее разрешения превращается в инновационный процесс — привнесение нового в массовое сознание. В современном университетском образовании инновационные процессы связаны с гуманитаризацией образования на основе традиционных культурных ценностей, созданием многоуровневой системы обучения, включением в процесс обучения технологий личностно ориентированного образования.

На практике замечено: введение в старые стены принципиально новых целевых установок и содержания приводит к вырождению условий для воспроизводства эталонных качеств вуза. В итоге эталонный центр деградирует, признаком чего служит кризис его фундаментального знания. Утрата университетами роли ведущих центров интеллектуальной активности, характерная для последних десятилетий, неслучайна и связана с изменением векторов социальной направленности развития, становлением новых социальных групп, которые еще не сформировали свою интеллектуальную элиту. Кризис современных университетов — в их прагматизации, что на второй план отводит их основную функцию — центра эталонности знания. С утратой эталонности как ценности университет исчезает, а следовательно, исчезают возможности существования той культуры, базу которой он составлял. Но если существует общество, существует и культура. Значит, пока нет возможности определить те виды эталонных знаний, благодаря которым данная культура существует. Следовательно, у нашей, пусть находящейся в жестоком кризисе, культуры и образования есть историческая перспектива. А.С. Панарин замечает: “Истинное призвание нашей интеллигенции сегодня: помочь обществу обрести альтернативу — новую историческую перспективу. Как раз отсутствие этой перспективы порождает уныние и безнадежность, с одной стороны, беззащитность, кичливость силы и наглость порока — с другой”. Именно поэтому возрастает значимость современных университетов, которые выступают центрами формирования отечественной интеллиген-

ции, специалистов разного профиля, которые и будут определять будущее общества и культуры этноса.

В условиях нестабильного общества основная задача, стоящая перед вузовским образованием, — “сохранение духа творчества искания истины, ... как сообщество людей, объединившихся для совместного искания и преподавания истины...”. Трансляция культуры предполагает активность человека в освоении культурных ценностей, присвоение ее норм, соотношение этих норм с существующей социальной средой, возможностями образовательных учреждений. Образовательный процесс, считает О.В. Долженко, возможен только в узком пространстве, где существуют общие культурные традиции и социальные связи, где каждый участник взаимодействия дополняется другим и дорожит этим. С этих позиций возрастает роль культуuroобразующих основ университетского образования.

Любая культура как единство духовного и материального, определяющего многообразие возможных жизненных путей индивидуума, конкретного субъекта жизнедеятельности, существует благодаря наличию предпосылок ее существования, накопленных предшествующей историей данного сообщества. Само это сообщество возможно в историческом плане только благодаря наличию определенных эталонных средств, в рамках которых идет осознание происходящего, — центров эталонного знания, в своей полноте охватывающих все виды деятельности человека, все способы отражения им действительности. В процессе формирования этих центров запечатлеваются социокультурные и этногеографические особенности жизнедеятельности данного этноса, определенного рода ценности, которые определяют их жизнедеятельность.

Поступая в высшее учебное заведение, студент в своем развитии проходит определенные этапы социального роста. Изначально происходит как бы вращение в систему высшего образования, освоение нового социального положения, норм и форм жизнедеятельности, а затем осуществляется подготовка к выполнению в обществе социальных функций интеллигенции и формирование социально-профессиональных качеств.

Формирование личности — многосторонний длительный и противоречивый процесс. В нем соединяются неповторимость личности, ее индивидуальность, “единственность”, с одной стороны, а с другой — включенность в целое, в семью, в группу, социум. Каждый человек уникален, но он же представляет собой частичку своей культуры, традиций и исторического опыта народа, к которому принадлежит. Поиск близких по духу людей, идей, значимых групп, образцов для подражания очень важен в течение всей жизни человека. Выделяется несколько видов идентификации

личности, осуществляемой на протяжении жизни человека, значимых для формирования общей и профессиональной культуры будущего преподавателя: гендерная (полоролевая идентичность); культурная; национальная (этническая) и социальная.

В рамках нашего исследования определяющим аспектом личностного развития выступает этническая идентичность личности, значимость которой возрастает еще и в связи с тем, что она во многом определяет и гендерную, и культурную и социальную идентификацию личности. Тип национальной (этнической) идентичности тесно связан с культурной. Осознание себя человеком, принадлежащим к тому или иному народу, этнической общности, означает, что человек по мере взросления отделяет (отличает) себя от представителей других народов и этносов и вместе с тем принимает свою причастность к данной определенной общности.

Наследование национальной и этнической принадлежности только отчасти связано с кровным родством: если родные не поддерживают некоторую модель национальных традиций, обрядов и канонов, то национальная идентичность может и не сформироваться. Под влиянием общения, источников культуры, образования, искусства может сформироваться нетрадиционная идентичность: в период начала реформ в современной России большое распространение получили представители восточных сект и культов, многие из которых носили деструктивный характер; массовыми стали случаи принятия религиозной идентичности, не соответствующей национально-исторической традиции — русские, французы, немцы принимают мусульманство и в качестве “неофитов” оказываются большими фанатами своего нового призвания. Под влиянием окружающей среды этот тип идентичности может сформироваться как конфликтный (асоциальный — осознание себя представителем определенной национальной группы как способ отстранения от общества; антисоциальный — как способ активно противопоставить себя обществу, противодействовать ему; разновидностью могут стать националистически ориентированные террористические группы; контрсоциальный — как способ борьбы за права своего народа против существующей власти, за альтернативное национальное и культурное развитие). Следовательно, русский — это тот, кто идентифицирует себя с русской историей и культурой, а тем самым со страной, в которой все формы социальной жизни ориентированы именно на эту культуру и на общие для данной нации историю и систему ценностей. Влияние этнокультурных условий на самоопределение человека наиболее существенно обусловлено менталитетом социума, т.е. духовным складом, присущим группе людей (этносу, нации), проявляющемся в видении и восприятии его представителями окружающего мира определенным (особен-

ным) образом на когнитивном, аффективном и прагматическом уровнях. Именно такая способность личности самоопределяться свидетельствует о ее этнической идентичности.

Усиление процесса этнической идентификации становится возможным в условиях грамотно организованного процесса формирования культуры личности в университете. Обычно человек этнически идентифицируется в школьном возрасте. Этнический статус человека остается неизменным на протяжении всей его жизни. Однако влияние современных средств массовой информации, насильственное насаждение инокультурных образцов через разные каналы, перемещение в поликультурную среду может привести к переосмыслению этнопринадлежности. С этой целью необходимо развитие этнокультурной грамотности (знание национальных ценностей, норм поведения, обычаев и т.п.), формирование социальной компетенции (система национального поведения — ритуалы, обычаи, праздники, умения играть на музыкальных инструментах, петь, танцевать), акцент на личностное развитие каждого (с позиции качества и количества материала, его востребованности, желания познания и применения, преодоления негатива и т.п.). Иными словами, этническая идентичность не столько данность, нуждающаяся в подтверждении, сколько заданность для свободного самоопределения и самореализации.

Анализируя современное состояние университетского образования, Г. Карье выделил несколько его моделей (классическую, прагматическую, революционную, политизированную, перспективную). Нам представляется значимой для современной России модель, построенная на гуманистических ценностях, определяющих интеллектуальный профиль университета, гарантирующих его эталонную функцию, рассматривающую механизмы саморазвития и самосовершенствования творческого потенциала личности как основной механизм образования; ориентированная на формирование базы духовной, этнической и интеллектуальной идентичности личности.

Необходимость перевода современных университетов (как звена возможного возрождения общества в целом) на качественно новый уровень функционирования осуществляется на основе созданной Концепции высшего образования (1994) и Программы “Университеты России” (1994). В Концепции определяются принципы высшего образования: универсализация высшего образования, его регионализация, реализация адаптивной стратегии хозяйствования в системе региональных рынков научно-образовательных программ, развитие интегративных социокультурных функций. В научном плане должно произойти формирование программ исследований, влекущих научно-технический прогресс. Программа “Университеты России”, нацеленная на возрождение

университетов России, своими задачами определяет создание социально-правовых основ преобразования университетов в подлинные центры науки, образования и культуры и создание условий для развития университетов как центров фундаментальных исследований. Декларируемые в данных документах основы университетского образования в России очерчивают круг проблем, доказывают важность функционального триединства университета как эталонного центра образования: культуuroобразующего, личностно образующего и профессионального.

Обобщая изложенное, мы подчеркиваем, что для современного образования культуuroлогические основания являются приоритетными. Образование как феномен, являясь одним из важнейших социальных институтов, характеризуется на уровне общих (социальных), особенных (региональных, временных, групповых) и конкретных (личностных) характеристик. Современное образование находится в кризисном состоянии, что вытекает из кризиса постиндустриального этапа развития общества (технократизм, идеологическая переориентация, утрата духовных корней и т.п.) и кризиса культуры (глобализация, “массовизация”, гедонизация, стратификация, “варваризация” и т.п.). На этом фоне разворачивается кризис современных университетов, ориентированных в настоящее время на формирование специалистов (профессиональная функция), а не на функции сохранения культуры через выявление ее эталонных средств (культуuroобразующая) и развития личности в содружестве и диалоге “преподаватель—студент” (личностно образующая). Смыслообразующими детерминантами выхода из сложившейся ситуации видятся: обращение к традиционным основам русской жизни, к национальной культуре, основанной на духовных ценностях; приоритет творческого подхода как основа решения проблем в контексте “традиция — инновация”, творческая константа культуры вообще и национальной культуры в частности, основание саморазвития и самовыражения личности и специалиста.

Литература

- Российская ментальность: Материалы круглого стола // Вопросы философии. 1994. № 1. С. 34.
- Захаров И., Ляхович Е. Карл Ясперс: идея университета в XX веке // *Alma mater*. 1993. № 4, 6. С. 21.
- Масленникова Н.Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999. С. 21.
- Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. М., 2003. С. 147.
- Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. М., 1993. С. 65.

ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ?

Н.Е. Кузьменко, В.В. Лунин, Е.П. Агеев, О.Н. Рыжова

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ФУНДАМЕНТАЛЬНОМ ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня университеты мира делятся на два направления. Одно из них — верность фундаментальности образования. Другое — ориентация на практическую применимость знаний на работе.

Дайсаку Икеда¹

1. О фундаментальном университетском образовании

Статистические данные о профессиональном образовании в России свидетельствуют о повышении его доступности. За 1993—2006 гг. численность лиц с высшим образованием выросла в 1,5 раза, а студентов за период 1993—2006 гг. — более чем в 2,8 раза². По относительной численности студентов высших учебных заведений Россия занимает одно из лидирующих мест в мире³. Данные государственной статистики о численности выпускников 11-х классов и о приеме в российские вузы в последние годы сближаются. Высшее образование в России становится нормой, необходимым условием жизни в обществе. Но *что есть высшее образование*, в обществе понимается неоднозначно. В России на начало 2003/2004 учебного года функционировало 1232 вуза, из них около шестисот — негосударственные⁴ (для сравнения — в СССР действовало всего около семисот вузов). При этом все они выдают дипломы одинакового образца.

Лунин Валерий Васильевич — профессор, доктор химических наук, декан химического факультета МГУ, заведующий кафедрой физической химии, академик Российской академии наук, лауреат премии Президента РФ в области образования, председатель Учебно-методического совета УМО по классическому университетскому образованию.

Агеев Евгений Петрович — профессор, доктор химических наук, заместитель заведующего кафедрой физической химии химического факультета МГУ по учебной работе.

Кузьменко Николай Егорович — профессор, доктор физико-математических наук, заместитель декана химического факультета МГУ по учебной работе, академик Международной академии наук высшей школы, лауреат премии Президента РФ в области образования.

Рыжова Оксана Николаевна — доцент кафедры физической химии химического факультета МГУ, кандидат педагогических наук.

К настоящему моменту в российской системе высшего образования сформировались две подсистемы: одна — *массового* высшего образования, другая — *качественного (фундаментального) профессионального* образования.

Основным предназначением “массового” (или “общего”) высшего образования является *социализация* учащихся. Не секрет, что сегодня для многих молодых людей наиболее привлекательными стали сферы управления и услуг. Именно в этих сферах работодатели предъявляют к персоналу прежде всего *общекультурные* требования — мобильность, коммуникабельность, способность быстро находить и усваивать нужную информацию. Массовое высшее образование отвечает именно таким требованиям, и в настоящее время оно доступно практически для любого выпускника общеобразовательной школы.

По разным причинам гораздо труднее получить качественное, фундаментальное высшее образование. Справедливость такого утверждения становится очевидной, если принять определение ректора Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова академика В.А. Садовниченко: “*Фундаментальность высшего образования* — это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание того факта, что все мы живем по законам природы и общества, игнорирование которых малограмотным или невежественным человеком опасно для окружающих”⁵.

Проиллюстрируем наше понимание проблемы фундаментальности образования на примере Московского государственного университета. Основная задача университета — готовить научных работников, т.е. специалистов в отдельных, но весьма широких по своему полю областях знаний, таких, как физика, химия, филология, математика, механика, право, биология, экономика и т.д. Структура университета подчинена этой цели: уже многие десятилетия функционируют такие факультеты, как механико-математический, физический, филологический, химический, биологический, юридический, географический и др., а также ряд новых, открытых недавно факультетов (фундаментальной медицины, педагогического образования, мировой политики, биоинженерии и биоинформатики).

Каким же образом возможно определять уровень качества знаний студентов по столь разным специальностям? Чаше всего выводы делаются на основании того, как и на какие вопросы способен ответить студент. Чем больше знаний и практических навыков студент демонстрирует, тем соответственно выше уровень его подготовленности. Но глубокие профессиональные вопросы может формулировать только тот профессор или преподаватель, который сам находится на переднем рубеже в своей области знаний. Таким образом, вопрос о преподавателе — один из ключевых вопросов образования и в первую очередь его качества. В этой связи мы

полностью солидарны с позицией В.А. Садовниченко и реализуем ее в практической деятельности химического факультета: «Вообще мы не делали и не делаем принципиального различия между ученым и преподавателем. Вряд ли в университетском образовании, главным стержнем которого является обеспечение “научного образования”, а подготовка научных работников — основной целью, такое разделение или различие возможно. В Московском университете такое деление вообще отсутствует. Если оно и есть, то на бюрократическом уровне в форме так называемого штатного расписания, принятого в государственных органах управления, где перечислены университетские должности и соответствующие им зарплаты: преподавательские — заведующий кафедрой, профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент; научные — заведующий лабораторией, старший научный сотрудник, младший научный сотрудник, лаборант. Но такая структура штатного расписания с позиций сегодняшнего дня — скорее реликт прошлого, нежели экономический и карьерный регулятор, а тем более ступени служебной иерархической лестницы»⁶.

Настоящая статья посвящена некоторым особенностям подготовки высококвалифицированных специалистов-химиков в одном из ведущих отечественных химических вузов — на химическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова.

В настоящее время на химическом факультете работают 10 действительных членов и 8 членов-корреспондентов Российской академии наук, более 250 докторов наук и около 700 кандидатов наук. На факультете обучаются более 1000 студентов и около 300 аспирантов. Ежегодно факультет выпускает до 200 высококвалифицированных специалистов по важнейшим разделам химических наук — от теоретической квантовой химии до химической технологии и биотехнологии. Его выпускники востребованы как в России, так и в самых авторитетных университетах и научно-исследовательских центрах всего мира.

2. Об учебном плане химического факультета МГУ

На химический факультет осуществляется единый прием, без разделения на потоки и отделения, однако после успешной сдачи вступительных экзаменов и зачисления в МГУ будущие первокурсники могут или остаться в группах **общего потока**, или подать заявление о зачислении в одну из **специализированных групп**. Отметим, что в спецгруппы (всего их четыре) проводится *отбор* студентов на собеседовании после зачисления. В спецгруппах студенты с первого курса изучают вместе с общими курсами еще и специальные дисциплины. Кроме того, математика, физика и программирование в этих группах преподаются отдельно, по углубленной программе.

Таблица 1

**Дисциплины химического и физического циклов в учебных планах
химического факультета МГУ (число аудиторных часов)**

Дисциплины	Группы химического факультета				
	общий поток	специализированные группы			
		10	11	12	13
Химические дисциплины					
Неорганическая химия	444	412	394	444	444
Аналитическая химия	358	306	306	306	340
Органическая химия	444	444	304	356	376
<i>Физическая химия</i>	340	340	356	340	340
<i>Кристаллохимия</i>	54	54	72	72	54
<i>Строение молекул</i>	72	126	72	54	126
<i>Коллоидная химия</i>	108	108	108	108	108
Высокомолекулярные соединения	111	111	111	111	111
Химическая технология	120	90	120	120	120
Квантовая химия			64		
Доля химических дисциплин в учебном плане данной группы, %	40	35,5	33	36	35,5
Физические дисциплины					
Механика. Электричество	96	64	64	64	64
Колебания. Оптика	144	72	72	72	72
Теоретическая механика	48	48			48
Теоретическая и квантовая механика				48	
Классическая механика и теория поля			96		
Основы квантовой механики	48				
Квантовая механика			72		
Квантовая механика и строение вещества		126			126
Элементы строения вещества	32	32			32
Методы математической физики			96		
Элементы статистической физики				54	
Физика твердого тела				64	
Реальная структура твердого тела				48	
Статистическая термодинамика			72		
Доля физических дисциплин в учебном плане данной группы, %	8,0	7,9	11,2	8,2	7,9

На протяжении пяти лет обучения как для студентов общего потока, так и для студентов специализированных групп учебный план химического факультета предполагает изучение разнообразных учебных дисциплин, которые можно сгруппировать в несколько циклов (химический, физический, математический, гуманитарный

и пр.). Общее число академических часов по каждому из учебных планов примерно 5500. В табл. 1 приведены объемы химических и физических дисциплин, которые необходимо освоить студенту химического факультета МГУ на протяжении пяти лет обучения.

Уже из наименований дисциплин этих двух циклов становится совершенно очевидно, что их изучение просто невозможно без должной математической подготовленности студентов. Именно поэтому кафедры математического анализа и теории вероятностей механико-математического факультета МГУ преподают на химическом факультете серию математических дисциплин*. Посмотрим, какой объем занимают различные математические дисциплины (и программирование) в учебных планах химического факультета с учетом специализации групп (табл. 2).

Студенты **общего потока** в первом семестре изучают математический анализ и аналитическую геометрию, общий объем — 72 лекционных часа и 90 часов семинаров (будем далее обозначать как 72+90). Во втором семестре изучаются математический анализ и линейная алгебра (объем — 64+64). На втором курсе в третьем семестре изучаются математический анализ (36+36), теория вероятностей (преподают кафедра теории вероятностей механико-математического факультета, объем курса 36+36). В четвертом семестре студенты изучают математический анализ (32+32) и уравнения математической физики (16+32). В группе студентов, специализирующихся на кафедре **высокомолекулярных соединений** (10-е группы), и в группе **химиков-вычислителей** (13-е группы) сохраняются те же объемы часов.

Самое большое количество часов для изучения математики отведено в специализированной группе **физико-химиков** (11-е группы). В первом семестре изучаются математический анализ (72+72) и аналитическая геометрия (36+36). Во втором семестре изучается математический анализ (48+48) и линейная алгебра (64+32). В третьем семестре математическому анализу отведено 54+54 часа, дифференциальным уравнениям 36+36 часов. В четвертом семестре математическому анализу и методам математической физики уделяется по 64+64 часа каждому курсу. Кроме того, изучается теория вероятностей (16 + 32).

В спецгруппе **новых перспективных материалов и процессов** (12-е группы) в первом семестре изучаются математический анализ (54+54) и аналитическая геометрия (36+36). Во втором семестре — математический анализ (48+48), линейная алгебра (64+16). В третьем семестре изучаются математический анализ (36+36),

* По этой же причине в перечне вступительных экзаменов на химическом факультете обязателен экзамен по математике; всего таких экзаменов четыре: математика (письменно), физика (письменно), русский язык и литература, химия (письменно).

дифференциальные уравнения (18+36). В четвертом семестре — математический анализ (32+32), уравнения математической физики (16+32) и теория вероятностей (16+32).

Выбор предметов не случаен — они составляют основу практически всех современных прикладных математических дисциплин, без прочного усвоения которых студент и в будущем научный сотрудник не сможет совершенствовать свои знания. Методические особенности преподавания математики рассмотрены нами ранее⁷.

В настоящей статье главное внимание уделено особенностям преподавания на химическом факультете физико-химических дисциплин (выделены в табл. 1 курсивом) и прежде всего дисциплины “Физическая химия” как центральной и связующей все дисциплины химического цикла.

Таблица 2

Дисциплины математического цикла в учебных планах химического факультета МГУ (число аудиторных часов)

Дисциплины	Группы химического факультета				
	общий поток	специализированные группы			
		10	11	12	13
Математический анализ	324	324	380	340	324
Аналитическая геометрия	54	54			54
Аналитическая геометрия и векторная алгебра			72	72	
Линейная алгебра	48	48	96	80	48
Теория вероятностей	72	54	48	48	54
Дифференциальные уравнения			72	54	
Уравнения математической физики	48	48		48	48
Программирование и ЭВМ	102	102	48	86	102
Методы вычислений и программирование					68
Математические методы химии					120
Прикладная математическая статистика	32				
Численные методы в химии полимеров		100			
Доля математических дисциплин в учебном плане данной группы, %	12,3	13,4	13,1	13,6	15,0

3. Методические особенности преподавания физической химии

Самое большое количество часов для изучения физической химии отведено в специализированной группе **физико-химиков** (11-е группы) — 356 часов; во всех остальных группах на изучение этой дисциплины отводится 340 учебных часов.

Программа дисциплины “Физическая химия” охватывает основные разделы курса физической химии, можно даже сказать ее “классические” разделы, имея в виду то обстоятельство, что не только в МГУ, но и в большинстве других университетов ряд разделов традиционной физической химии, таких, как коллоидная химия, строение молекул, кристаллохимия (табл. 1), имеют статус самостоятельных курсов (учебные программы всех этих дисциплин можно найти в сборнике⁸ или же на сайте химического факультета МГУ (www.chem.msu.ru)).

Изучение физической химии продолжается в течение двух семестров. В 6-м семестре III курса рассматриваются следующие разделы: основы химической термодинамики; термодинамика растворов; фазовые равновесия; химические и адсорбционные равновесия; элементы статистической термодинамики; элементы линейной термодинамики необратимых процессов. В 7-м семестре IV курса студенты изучают феноменологическую кинетику; теории химической кинетики и фотохимию; катализ; теорию растворов электролитов; электропроводность; ЭДС и термодинамику электрохимических цепей; двойной электрический слой; кинетику электродных процессов.

Каково же место физической химии в образовании студента-химика и каких целей стремятся достичь преподаватели и научные сотрудники кафедры физической химии*, которые преподают на факультете все физико-химические дисциплины (за исключением курса коллоидной химии⁹). Все химические дисциплины используют физико-химические модели, методы и абстракции для изучения и описания изучаемых явлений. Однако изложить (даже на химическом факультете) все актуальные аспекты физической химии просто невозможно из-за необъятности полученных к настоящему времени научных данных. *Поэтому очевидно, что акцент в преподавании нужно делать на восприятие идей, законов, принципов, концепций и обобщений.* Выдающийся химик, ректор МГУ конца 40-х — начала 50-х гг. прошлого века академик А.Н. Несмеянов на лекциях говорил студентам: “Весь фактический материал вы можете найти в учебниках, а задача профессоров Московского университета — научить вас думать”. Отсюда основную цель обучения физической химии можно сформулировать следующим образом: дать возможность будущему специалисту-химику любой специализации (органику, биохимику и т.п.) творчески и эффективно использовать в своей работе быстро развивающиеся физико-химические модели.

* В настоящее время кафедра физической химии — крупнейшая в МГУ. Это коллектив из 300 сотрудников, среди них — более 50 докторов и более 170 кандидатов наук.

Изложение “классических” разделов физической химии (см. выше) на лекциях* (4 часа в неделю) ведется на строгой научной основе и базируется на классических современных учебниках¹⁰.

В процессе преподавания физической химии *особую роль играют семинарские* (2 часа в неделю) *и практические лабораторные* (4 часа в неделю) *занятия*.

На семинарах по физической химии теоретические сведения, полученные студентами на лекциях и из учебников, иллюстрируются решением задач различной степени сложности. Традиционное построение семинарского занятия следующее: 1) теоретическое введение к каждому разделу, содержащее основные определения и формулы; 2) примеры решения задач; 3) задачи для самостоятельного решения. Такая форма изложения, по нашему мнению, является оптимальной.

В лабораторном практикуме студенты выполняют серию практических задач.

В 6-м семестре: “Определение энергии сгорания органического вещества и расчет его энтальпии образования”; “Определение энтальпии растворения соли в воде в открытом калориметре”; “Измерение теплоемкости металлов, солей и оксидов”; “Определение энтальпии испарения и нормальной температуры кипения индивидуальных жидкостей методом тензиметрии”; “Равновесие жидкость—пар в двухкомпонентных системах”; “Равновесие конденсированных фаз”; “Изучение фазовых диаграмм трехкомпонентных систем с ограниченной взаимной растворимостью”; “Определение констант равновесия и других термодинамических характеристик реакций по спектральным данным”; “Определение изотерм и теплот адсорбции из хроматографических данных”; “Применение газовой хроматографии для определения термодинамических характеристик сорбции”. В 7-м семестре: “Изучение кинетических закономерностей реакции иодирования ацетона”; “Гомогенно-каталитическая реакция гидролиза сложного эфира”; “Кинетика фотохимического разложения перекиси водорода”; “Исследование кинетики пероксидазного окисления иодид-ионов перекисью водорода”; “Изучение кинетики гетерогенно-каталитической реакции импульсным газохроматографическим методом”; “Изучение кинетики каталитического разложения перекиси водорода на платиновых катализаторах”; “Изучение зависимости ЭДС от температуры”; “Концентрационные цепи”; “Определение константы диссоциации слабой одноосновной кислоты”; “Кондуктометрическое титрование”.

Таким образом, при изучении курса физической химии студенты химического факультета МГУ в течение двух семестров

* Заметим, что посещение лекций для студентов университета не является обязательным.

должны прослушать лекции (4 часа в неделю), посещать семинарские занятия (2 часа в неделю), отработать лабораторные занятия (4 часа в неделю), выполнять домашние задания, написать и сдать контрольные работы (3—4 в семестр), сдать 6 теоретических коллоквиумов в семестр, выполнить и защитить экспериментальную или теоретическую курсовую работу (в конце седьмого семестра). Курсовая работа представляет собой небольшое научное исследование. Изучение курса физической химии в каждом семестре заканчивается экзаменом.

Из всего вышеизложенного следует, что практическая реализация учебного цикла (лекции, семинары, лабораторные практикумы) только одной физико-химической дисциплины для более чем 200 студентов требует мощного кадрового ресурса профессоров и преподавателей, научных сотрудников, а также учебно-вспомогательного персонала (лаборанты, инженеры и техники). Так, для чтения лекций требуются пять высококлассных лекторов (один для общего потока и четыре в специализированных группах). Для оптимизации обучения на семинарских и лабораторных занятиях каждая учебная группа (в среднем двадцать человек) разбивается на две подгруппы и, следовательно, для проведения этих занятий в каждом семестре необходимы 24 преподавателя (в 4 специализированных и 8 группах общего потока). Каждая курсовая работа (а всего их более 200) выполняется под индивидуальным руководством научного руководителя в одной из научных лабораторий кафедры (см. ниже).

Как мы уже подчеркивали в первом разделе, химический факультет руководствуется принципом активного сочетания научной работы сотрудников с педагогической. Применительно к кафедре физической химии это выглядит следующим образом. В структуру кафедры входят 13 научных лабораторий и учебный практикум. Простое перечисление лабораторий и их квалификационный состав (табл. 3) позволяют судить о кадровом потенциале, задействованном в преподавании курса физической химии, а также ряда других физико-химических дисциплин (и не только студентам химического факультета!).

Таким образом, руководствуясь принципом активного сочетания научной и педагогической работы сотрудников, на кафедре стремятся дать педагогические учебные часы научным сотрудникам, а преподавателям по возможности уменьшить учебные часы, чтобы освободить время для научной работы. Это административно сложно, но иного пути нет, и на кафедре неукоснительно следуют этому принципу.

Сложившаяся практика преподавания курса физической химии способствует высокому качеству выпускников химического

факультета МГУ, что подтверждает справедливость слов ректора нашего университета: “Все приведенные мною примеры свидетельствуют об одном: образование, которое дает своим студентам и аспирантам Московский университет, позволяет им успешно осваивать самые различные сферы общественной деятельности. Основа всего этого — фундаментальность образования”¹¹.

Таблица 3

Структурные подразделения кафедры физической химии

Подразделения	Общее число со- трудников	Доктора наук	Кандида- ты наук	Препода- вательские штаты
Научные лаборатории	22	7	12	3
1. Адсорбции и газовой хроматографии				
2. Катализа и газовой электрохимии	49	7	33	7
3. Кинетики и катализа	18	4	12	3
4. Кристаллохимии	15	1	10	3
5. Молекулярной спектроскопии	24	5	14	7
6. Молекулярных пучков	14	1	5	—
7. Растворов	13	2	8	2
8. Стабильных изотопов	31	6	14	7
9. Строения и квантовой механики	25	5	16	8
10. Термохимии	27	6	16	3
11. Химической кибернетики	14	2	6	2
12. Химической термодинамики	24	4	16	3
13. Электронографии	18	3	9	1
Учебный практикум	10	—	2	—
Всего	304	53	173	49

4. Вместо заключения

Отметим, что преподавание физической химии на химическом факультете совершенствуется на протяжении более 75 лет его функционирования¹². Курс имеет достаточно устойчивую программу, однако современные достижения науки после тщательного их анализа и обсуждения на методической комиссии кафедры находят свое отражение в преподаваемой дисциплине. Так, в последние годы в программу курса введены новые разделы, посвященные достижениям науки в областях химической динамики в фемтосекундном диапазоне¹³ и линейной неравновесной термодинамики¹⁴.

Еще один важный аспект. Организуя учебный процесс, кафедра физической химии стремится его совершенствовать, используя также тесное взаимодействие с другими родственными по научной тематике кафедрами или институтами Российской академии наук. Приведем только два примера. В прошлом году на кафедре электрохимии открыт филиал Практикума по физической химии, в котором поставлены задачи по изучению процессов анодного растворения и пассивации металлов электрохимическими методами и по изучению процессов катодного выделения металлов и начальных стадий электрокристаллизации. Подготовлены описания каждой из задач, которые содержат разделы: теоретическое введение, экспериментальная часть, запись и обработка результатов эксперимента (как правило, компьютерная), представление результатов работы, приложения, в которых показаны примеры обработки полученных данных, приведены необходимые справочные данные. Ведут эти задачи в рамках общего практикума по физической химии сотрудники кафедры электрохимии (кураторы — зав. кафедрой электрохимии проф. О.А. Петрий и проф. Г.А. Цирлина).

Усилиями сотрудников кафедр физической химии (доц. А.А. Кубасов, доц. Л.Е. Китаев) и химической кинетики (проф. А.Х. Воробьев, проф. В.Л. Иванов, проф. М.Я. Мельников, доц. И.В. Фок), а также сотрудников Института химической физики РАН (проф. С.Я. Уманский, проф. Б.Р. Шур) под общей редакцией проф. М.Я. Мельникова подготовлено и издано практическое учебное пособие по химической кинетике¹⁵, которое по широте охвата материала и глубине проникновения в теоретические тонкости рассматриваемых вопросов не имеет аналогов в мировой учебной литературе*.

Необходимо отметить, что курс физической химии (а также некоторые другие дисциплины физико-химического цикла) преподается в Московском университете не только студентам-химикам, но и на целом ряде естественных факультетов: *биологическом, фундаментальной медицины, геологическом, биоинженерии и биоинформатики, почвоведения, наук о материалах*. В этом году впервые за многие десятилетия курс физической химии предложен студентам *физического факультета*. Преподавание на каждом из этих факультетов имеет свои методические особенности, но это уже предмет отдельного рассмотрения и отдельной статьи.

Примечания

¹ Икеда Д., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. М., 2004. С. 216.

* Допущен УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по специальности 020101.65-химия.

² См.: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. М., 2003; Прием в высшие учебные заведения и выпуск специалистов с высшим профессиональным образованием (http://gks.ru/free_doc/2007/b07_11/08-11.htm).

³ См.: Полежаев А.В., Савельева И.М. Спрос и предложение услуг в сфере среднего и высшего образования в России. М., 2001.

⁴ См.: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. М., 2003; Формула Зернова // Платное образование. 2004. № 7–8. С. 14–20.

⁵ Садовничий В.А. Высшая школа России: традиции и современность. Доклад на VII съезде Российского союза ректоров 6 декабря 2002 г. // Мат-лы комиссии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова по академическим вопросам за 2001–2002 гг.: Сб. науч.-метод. докладов / Под ред. В.И. Трухина, К.В. Показеева. М., 2003. С. 9–20.

⁶ Икеда В., Садовничий В. Указ. соч. С. 206.

⁷ Лунин В.В., Гаврилов В.И., Чирский В.Г., Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н. Математика в университете: из практики химического факультета // Высшее образование сегодня. 2006. № 7. С. 34–37; Kuz'menko N.E., Lunin V.V., Makarov Yu.N., Ryzhova O.N., Chirsky V.G. Mathematical Disciplines in Chemical Education in University // Chemical Education in Russia: Problems and Perspectives / Eds. V.V. Lunin, N.E. Kuz'menko. М., 2007. Р. 33–43.

⁸ Программа общих курсов кафедры физической химии. М., 1999.

⁹ См.: Сулим Б.Д., Матвеев В.Н. Коллоидная химия в Московском университете // Химия в Московском университете в контексте российской и мировой науки (научные школы, исследования, преподавание): Тез. докл. Междунар. конф., посвящ. 250-летию МГУ им. М.В. Ломоносова и 75-летию химфака. Москва, 24–26 ноября 2004 г. М., 2004. С. 31–32.

¹⁰ См.: Эткинс П. Физическая химия. Т. 1, 2. М., 1980 (Atkins P. Physical Chemistry. Oxford, 1994); Эткинс П., де Паула Дж. Физическая химия: В 3 ч. Ч. 1. Равновесная термодинамика. М., 2007; Еремин В.В., Каргов С.И., Успенская И.А., Кузьменко Н.Е., Лунин В.В. Основы физической химии. Теория и задачи. М., 2005; Агеев Е.П. Неравновесная термодинамика в вопросах и ответах. М., 2005; Пригожин И., Конденуди Д. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур. М., 2002; Практическая химическая кинетика. Химическая кинетика в задачах с решениями / Под общ. ред. М.Я. Мельникова. М.; СПб., 2006.

¹¹ Икеда Д., Садовничий В. Указ. соч. С. 220.

¹² См.: Химический факультет МГУ. Путь в три четверти века / Отв. ред. В.В. Лунин. М., 2005.

¹³ См.: Еремин В.В., Каргов С.И., Успенская И.А., Кузьменко Н.Е., Лунин В.В. Указ. соч.

¹⁴ См.: Пригожин И., Конденуди Д. Указ. соч.

¹⁵ См.: Практическая химическая кинетика. Химическая кинетика в задачах с решениями.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

А.М. Тихонов

ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОГО ВЕБ-РЕСУРСА

Введение

На текущем этапе освоения педагогическим сообществом и школьниками информационно-компьютерных технологий происходит существенный поворот в осознании смысла компьютеризации образования в средней школе. По мере насыщения школ компьютерной техникой и учебным оборудованием, что, собственно, и составляло смысл компьютеризации еще несколько лет назад, наблюдается смещение акцента к разработке и внедрению механизмов эффективного педагогического человеко-компьютерного взаимодействия, в частности к созданию компьютеропосредованных учебных материалов и средств педагогической коммуникации.

С развитием научно-технического прогресса сфера образования, как и многие другие сферы человеческой деятельности, все больше и больше использует глобальную компьютерную сеть Интернет: увеличивается аудитория пользователей школьного возраста и, как следствие, растет число веб-ресурсов, ориентированных на учащихся и педагогов школ, разрабатываются виртуальные учебные среды. В рамках этих процессов актуальной является проблема эргономики веб-ресурсов педагогической направленности, т. е. адаптации их к психологическим и физиологическим особенностям пользователей в целях повышения эффективности человеко-компьютерного взаимодействия.

В данной статье приводятся рекомендации по разработке визуальной составляющей компьютерного обучающего ресурса, основанные на наблюдениях и анализе опросов пользователей консультационного веб-портала «Математика в школе» факультета педагогического образования МГУ в 2005—2008 гг.

При работе с веб-ресурсом (как и при работе с компьютером вообще) у учащегося доминирует зрительное восприятие, которое состоит из двух тесно связанных друг с другом составляющих: персональное восприятие и визуальная организация¹. Рассмотрим две эти составляющие по отдельности.

Тихонов Алексей Михайлович — выпускник механико-математического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

1. Персональное восприятие

Персональное восприятие зрительного образа (цвета, шрифтов текста, геометрических форм) оказывает на учащегося эмоциональное воздействие, формирует инстинктивную реакцию на то, что он видит на экране. Для создания эффективного персонального восприятия необходимо в соответствии с возрастными психологическими особенностями пользователя подбирать наиболее эффективные, легко воспринимаемые и акцентируемые визуальные элементы содержания и дизайна веб-ресурса: цветовую палитру, шрифты, формы изображений.

1.1. Цветовая палитра

В результате экспериментальных исследований было выявлено предпочтение испытуемых школьного возраста к ярким цветам, а набор основных цветов был упорядочен по степени убывания привлекательности: красный, желтый, голубой, синий, зеленый, оранжевый, фиолетовый². При конструировании цветовой палитры веб-ресурса необходимо также учитывать и сочетания цветов — отсутствие размытости изображения. Для подбора правильного сочетания цветов в теории цвета выделяют понятие “двенадцатеричный цветовой круг”³. Он представляет собой окружность, разделенную на 12 дуг и последовательно окрашенных в следующие цвета: желтый, желто-оранжевый, оранжевый, красно-оранжевый, красный, красно-фиолетовый, фиолетовый, сине-фиолетовый, синий, сине-зеленый, зеленый, желто-зеленый. Для получения сочетания k цветов в данную окружность произвольным образом вписывают правильный k -угольник, и цвета его вершин образуют контрастное сочетание цветов. Для комфортного восприятия учащимся цветовой палитры веб-ресурса рекомендуется использовать 3—5 различных цветов. Опросы автором пользователей экспериментального веб-портала “Математика в школе” выявили предпочтение к цветовой палитре красно-оранжевый, желтый, сине-зеленый (голубой). При этом в качестве фоновой цвета рекомендуется использовать белый как традиционно привычный учащимся цвет фона страницы учебника. Из предложенного выше набора цветов с белым цветом наиболее контрастирует фиолетовый. Его рекомендуется использовать в качестве цвета шрифтов текстов учебного назначения.

1.2. Параметры шрифтов

Шрифты в веб-типографике делятся на 2 группы: шрифты с засечками и рубленые шрифты. Шрифты с засечками характеризуются маленькими декоративными элементами у каждой буквы,

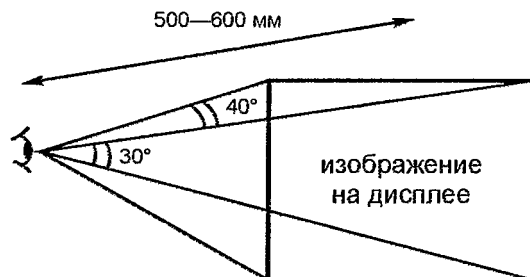


Рис. 1. Усредненные параметры расположения глаз учащегося относительно дисплея компьютера

которые и называются засечками. Примером такого шрифта является “Times New Roman”. Рубленные шрифты засечек не имеют, например “Arial”. Специалисты в области эргономики веб-ресурсов отмечают, что для чтения значительных по объему текстов с дисплея рубленные шрифты удобнее⁴. Эмпирические исследования выявили, что использование на веб-странице более трех вариантов шрифтов, отличающихся как по типу, так и по размеру, негативно влияет на восприятие текста учащимся. Исходя из наблюдений за посадкой учащихся (расстояние от глаз до дисплея и усредненные углы обзора приведены на рис. 1) были определены наиболее удобные для пользователя параметры шрифта учебного текста: высота знака не менее 3 мм; отношение ширины знака к высоте $3/4$; расстояние между знаками не менее $1/3$ высоты знака; расстояние между строками $3/2$ высоты знака; длина строки 50–80 символов, включая пробелы.

1.3. Формы объектов

Среди форм изображений выделяют 3 базовые: квадратная, треугольная и круглая. Квадратная форма символизирует строгое ограничение, неподвижность и тяжесть. К квадратным относят все формы, построенные на вертикалях и горизонталях (прямоугольник, крест и др.). К треугольным формам относят формы диагонального характера, например ромб или трапеция. Круг — форма движения, в противоположность неподвижности квадрата. К круглой форме причисляют эллипс, овал, волнообразные формы и параболы.

В теории цвета квадратной форме соответствует красный цвет, треугольной — желтый, а круглой — синий. Аналогично формированию вторичных цветов формы, соответствующие этим цветам, создаются смешением первичных форм: скругленный треугольник — зеленый цвет, трапеция — оранжевый и эллипс — фиолетовый⁵. Данная теория подтверждается результатами тестов

на соответствие формы и цвета, проводимыми среди учащихся. Среди предпочтений к формам объектов управления на страницах веб-ресурса отдается предпочтение круглым формам, а также квадратным со скругленными углами.

2. Визуальная организация

Под визуальной организацией нами понимается взаимное расположение и взаимосвязь всех отображаемых на экране компонентов сайта, которые создают целостную картину и обеспечивают учащемуся комфортное восприятие информации, а также систему навигации, обеспечивающую учащемуся возможность ориентироваться в пространстве веб-ресурса.

2.1. Структура учебных текстов

Опросы учащихся позволили выделить преимущества работы с учебными текстами веб-ресурса по сравнению с учебными текстами традиционного бумажного носителя, основанные на оформлении материалов с учетом требований персонального восприятия. Выделим следующие способы представления учебного текста: внутритекстовое, межтекстовое и внетекстовое⁶.

Внутритекстовое представление учебного материала реализуется с помощью различных шрифтов, а в ряде случаев — цвета, рамок, сигналов-символов. В результате создается многослойность текста, отражающая иерархическую структуру учебного материала. Опираясь на законы психологии восприятия и используя практические возможности представления данных в электронном виде, разработчики учебного текста обладают возможностью конструировать максимально удобный для восприятия и точно акцентированный на ключевых моментах учебный текст. Ключевые слова и фрагменты должны быть выделены крупным шрифтом, ярким цветом или фоном. Для фокусирования внимания на фрагменте текста с помощью таких ярких пятен в этом фрагменте следует создать узнаваемую для учащихся композицию. Гиперссылки в тексте, по устоявшемуся правилу оформления текста для веб, должны идентифицироваться цветом и подчеркиванием. Исследования показали, что число выделенных фрагментов на одном кадре не должно превышать пяти и они должны быть отделены друг от друга. В противном случае внимание читателя заметно рассеивается.

Межтекстовое представление осуществляется путем разделения функций между текстами различного назначения. Функция выделения главного возложена при этом на тексты специального назначения: на введения к учебнику в целом и его разделам, на заключения к главам и т.д. Второстепенный материал при дан-

ном способе дифференцирования помещается в дополнительных текстах, например хрестоматийных материалах⁷. В данном случае использование динамического гипертекста позволяет представить учащемуся полную карту материала и быстро переходить по ней от одного фрагмента текста к другому. Использование “всплывающих комментариев” (при наведении курсора мыши на заданный объект на дисплей выводится его описание) снижает затраты времени на обращение к дополнительным материалам. Определения терминов должны быть отделены от общего текста, например с помощью рамки и дополнительных отступов, это фокусирует внимание читающего. Повторяющиеся подзаголовки в тексте (например “теорема”, “интересный факт”) можно заменить графическими иконками для уменьшения однородности изображения. Эти приемы значительно облегчают понимание смысла учебного материала, поскольку внимание учащегося не рассеивается в процессе поиска дополнительных материалов и выбора ключевых фрагментов.

Внетекстовое представление осуществляется в виде таблиц, схем и диаграмм, которые, с одной стороны, фиксируют внимание на главных идеях в основном тексте, а с другой — содержат подкрепляющие их справочные сведения. Использование этих элементов в интерактивном режиме позволяет наблюдать различные процессы, например процесс изменения решения задачи в зависимости от изменения ее начальных данных.

2.2. Система навигации

Согласно опросам пользователей, главная задача системы навигации по веб-ресурсу — нахождение искомого материала с максимальным удобством и скоростью. Для этого элементы навигации (изображения, меню, формы иерархии ресурса) должны быть интуитивно понятны, а материалы ресурса логично структурированы. Кроме того, системы навигации разных ресурсов должны быть сходными. Исследования поведения пользователей в веб показывают, что, столкнувшись с непривычной и не понятной для него системой навигации ресурса, пользователь негативно воспринимает все его содержимое⁸. Ниже описана рекомендуемая форма визуального представления системы навигации, согласующаяся с пожеланиями пользователей и основанная на традиционных формах представления.

Рассмотрим две категории навигации: общая навигация и навигация по странице. Общая навигация — система, ориентирования по ресурсу в целом, раскрывающая пользователю структуру наполнения ресурса. Навигация по странице призвана облегчить пользователю работу с конкретной страницей — кадром на дисплее.

Рис. 2. Изображение линейного маршрута сквозь структуру веб-ресурса

2.2.1. Общая навигация. Общая навигация показывает учащемуся, на какой странице он находится в настоящий момент времени, какие страницы он уже посетил и какие страницы он имеет возможность посетить⁹. Наблюдения за ориентированием пользователей на веб-ресурсе показали эффективность системы общей навигации, состоящей из двух частей: линейный маршрут и карта ресурса. Линейный маршрут показывает учащемуся, через какие страницы каких разделов он попал на данную страницу сквозь структуру веб-ресурса. Маршрут позволяет переходить на предыдущие посещенные страницы и визуально отображается на каждой странице элементом, схематическое изображение которого приведено на рис. 2.

Дальнейший путь учащегося зависит от имеющихся на текущей странице ссылок. Для того чтобы попасть на страницу другого раздела, учащемуся необходимо вернуться на главную страницу веб-ресурса, где имеется ссылка на соответствующий раздел. Если ресурс имеет достаточно большое количество страниц, сгруппированных по различным подразделам в разделах, то поиск конкретной страницы через главную страницу веб-ресурса требует значительных временных затрат. Эти затраты заметно снижает использование карты ресурса.

Карта ресурса является полностью развернутой иерархической навигационной системой и изображается в виде древовидной структуры (рис. 3).

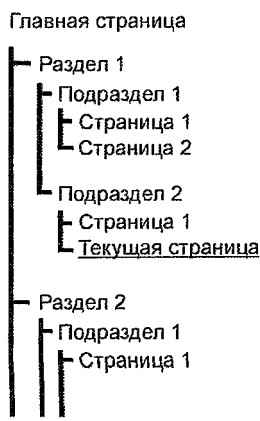


Рис. 3. Изображение карты веб-ресурса

Учащийся имеет возможность попасть в любой указанный раздел или подраздел ресурса по ссылке из карты. Для облегчения ориентирования ссылки на непосещенные пользователем разделы выделяют синим цветом для их идентификации. Ссылка на карту ресурса, как и указатель линейного маршрута должны обязательно присутствовать на каждой странице ресурса.

2.2.2. Навигация по странице. Анализ содержания веб-страниц показывает, что любой элемент веб-страницы можно отнести к одной из пяти групп: функциональной, описательной, навигационной, служебных элементов и элементов дизайна¹⁰. Функциональные элементы формируют главное для учащегося содержание страницы — учебный текст, а также ссылки на другие страницы, связанные с данным учебным текстом. Описательные элементы представляют общую информацию о веб-ресурсе и о наполнении данной страницы. Их необходимость обусловлена тем, что пользователь может попасть на страницу не с предыдущей страницы, а из внешней поисковой системы по текстовому запросу. Элементы общей навигации обеспечивают пользователю возможность определить свое местоположение в пространстве веб-ресурса и дают возможность выбора дальнейшего пути. Элементы служебной группы предназначены для отображения не связанной с функциями веб-ресурса информации (статистики посещений, реквизитов разработчика и администраторов и т.п.). Данная информация не требуется учащемуся для достижения его основной цели и не должна отвлекать его внимание. К элементам дизайна относятся все графические объекты, не относящиеся к четырем вышеперечисленным категориям. Задача элементов дизайна — собрать все элементы веб-страницы в зрительно комфортную целостную картину, структурировать страницу и подчеркнуть ее основное содержание.

Для удобства пользователя элементы каждой из первых четырех групп визуально группируются в четыре блока. Оптимальным является такая организация страницы, при которой главным объектом внимания ученика является функциональная часть. Для этого следует заключить функциональный блок в рамку или выделить цветом фона — усилится степень его восприятия как целостного выделенного объекта во всей композиции страницы¹¹. Описательная часть должна быть на втором месте по степени акцентирования внимания, а система навигации на третьем месте — при необходимости дальнейших перемещений учащийся сам обратится к ней. Анализ поведения учащихся на существующих веб-ресурсах показывает, что наиболее распространены и привычны, а следовательно и удобны для работы, три типа компоновки страниц (рис. 4).

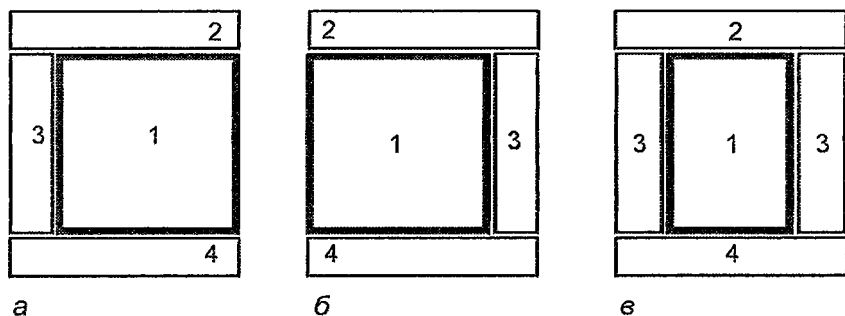


Рис. 4. Типы организации пространства веб-страниц: 1 — функциональный блок, 2 — описательный блок, 3 — навигационный блок, 4 — служебный блок

Заключение

В настоящее время на факультете педагогического образования МГУ ведутся работы по переработке учебных материалов и тестированию нового варианта учебно-консультационного веб-портала “Математика в школе”, построенного с учетом вышеперечисленных рекомендаций. Стартовый вариант, обладающий минимальным набором учебных материалов и новой тестирующей системой, был представлен в начале 2008 г. и получил положительные отзывы от посетителей.

Примечания

¹ См.: Wroblewski L. Site-Seeing: A Visual Approach to Web Usability. Hoboken, 2002.

² См.: Базыма Б.А. Цвет и психика. Харьков, 2001.

³ Itten J. The art of color. Hoboken, 1974.

⁴ См.: Zhai S. On the Validity of Throughput as a Characteristic of Computer Input // IBM Research Report RJ 10253. San Jose, 2002.

⁵ См.: Фрилинг Г., Ауэр К. Человек, цвет, пространство. М., 1973.

⁶ См.: Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб., 2006.

⁷ См.: Лернер И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть учебнику: дидактические принципы настройки / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч. 2. М., 1992. С. 80—128.

⁸ См.: Koch P. Navigation Complex // Digital Web 2002 (<http://www.digital-web.com>).

⁹ См.: Nielsen J., Loranger H. Prioritizing Web Usability. Berkeley, 2006.

¹⁰ См.: Marcus A. International and Intercultural User Interfaces // Interfaces For All. N.Y., 2000.

¹¹ См.: Гиппенрейтер Ю.Б. Психология памяти: Хрестоматия по психологии. М., 2000.

К.С. Киктева

ВОЗМОЖНОСТИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В XXI в., когда международное сотрудничество в различных сферах стало реальностью, очевидна ключевая роль межкультурного профессионально ориентированного общения с использованием иностранного языка (ИЯ). Особенностью получения высшего профессионального образования в современных условиях является необходимость подготовки к эффективному взаимодействию с представителями других культур, которую должны получить не только специалисты в области перевода и преподавания иностранных языков и культур, но и представители других специальностей, чья профессиональная деятельность не связана непосредственно с межкультурным общением на ИЯ, но все же предполагает вовлеченность в него в той или иной степени¹.

В связи с этим в настоящее время одной из целей обучения ИЯ в различных типах учебных заведений, в том числе в неязыковом вузе, является подготовка к межкультурному общению². Как известно, данная цель формулируется в терминах иноязычной коммуникативной компетенции, которая в отечественной трактовке включает такие компоненты, как языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции [1, 8].

Кроме этого, согласно проекту макета федерального Государственного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), разрабатываемого на основе компетентностного подхода, в виде компетенций формулируются цели высшего профессионального образования в области обучения и в области воспитания личности и, соответственно, требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Что касается места иноязычной коммуникативной компетенции в структуре компетенций, формируемых у бакалавра/магистра/специалиста, то, согласно проекту макета ФГОС ВПО, одной из инструментальных компетенций, входящих в состав универсальных компетенций, является пись-

Киктева Ксения Сергеевна — преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Международного университета (Москва); соискатель кафедры «Методика преподавания иностранных языков и русского как иностранного» Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ имени М.В. Ломоносова.

менная и устная коммуникация на родном языке и владение ИЯ. Кроме того, в состав социально-личностных и общекультурных компетенций входят: общекультурные потребности, способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность, а эти способности и качества развиваются, в частности, в процессе изучения ИЯ и формирования иноязычной коммуникативной компетенции³. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности современного квалифицированного специалиста, работающего в любой области⁴. Отсюда можно сделать вывод, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее компонентов должно быть сбалансировано с формированием и развитием остальных компетенций, составляющих профессиональную компетентность бакалавра/магистра/специалиста.

Однако программы по ИЯ последних лет для неязыковых вузов (и неязыковых факультетов) построены не в терминах иноязычной коммуникативной компетенции, а скорее, в терминах речевой деятельности, хотя формирование коммуникативной компетенции и заявлено в данных программах как цель⁵. Несмотря на то что в указанных программах обобщен положительный опыт обучения языку профессионального общения, они не позволяют обучать межкультурной профессиональной коммуникации с учетом ее специфики у представителей различных специальностей, поскольку лишь в некоторых программах описаны языковая и речевая компетенции, а описания социокультурной компетенции фактически отсутствуют⁶.

Предположительно вследствие описанных особенностей программ по ИЯ для неязыковых вузов большинство учебников и пособий по ИЯ для данного типа учебных заведений сконцентрировано, как показывает анализ, на обучении чтению текстов по специальности, однако текстов далеко не всех возможных типов; обучение устной речи ограничивается беседой или, что менее характерно, обучением на основе описания ситуаций, возникающих в сфере профессиональной деятельности, и вопросов к этим ситуациям. При обучении письменной речи, которой уделяется внимание лишь в отдельных учебниках, отсутствует ориентация на специфику письменной речи, владение умениями которой требуется представителям той или иной специальности⁷. Таким образом, большинство современных учебников по ИЯ для неязыковых вузов сосредоточено на формировании таких компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, как языковая и речевая; формирование социокультурной компетенции с помощью данных учебников возможно далеко не в полной мере; формирование компенсаторной и учебно-познавательной компетенций не представляется возможным. Иными словами,

среди существующих учебников и пособий для неязыковых вузов практически не имеется таких, использование которых делало бы возможным целенаправленное формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в различных областях (профессионально ориентированной коммуникативной компетенции).

В целях усовершенствования подготовки к межкультурному общению в условиях неязыкового вуза представляется возможным, ориентируясь на коммуникативно-деятельностный [2—6], социокультурный [8] и личностно ориентированный [1, 2] подходы, определяющие основные стратегические линии современного отечественного языкового образования, сформулировать с учетом специфики обучения ИЯ в неязыковом вузе следующие концептуальные положения, которые могут послужить инвариантной основой моделирования учебного межкультурного общения, направленного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в единстве ее компонентов и как составляющей профессиональной компетентности вне зависимости от специальности:

1) обучение ИЯ в неязыковых вузах/на неязыковых факультетах является инструментом взаимосвязанного профессионально ориентированного коммуникативного, когнитивного и общекультурного развития студентов средствами соизучаемых языков, что представляется возможным, если:

- а) построение моделей обучения межкультурному общению студентов различных специальностей осуществляется с опорой на анализ социокультурного контекста изучения ИЯ [8] при подготовке специалистов тех или иных направлений;
- б) обучение иноязычному межкультурному общению в повседневной, профессиональной и других значимых для студентов сферах [6, 10] осуществляется на основе выявления и учета системы коммуникативных потребностей обучаемых, в том числе профессионального характера, и на базе выявленных потребностей происходит формирование мотивов изучения ИЯ, причем особое внимание уделяется профессиональным мотивам и учитывается уровень общеобразовательного развития студентов [7] и уровень их готовности к изучению ИЯ [10];
- в) для осуществления в процессе обучения ИЯ профессионального развития студентов, их профессиональной позитивной социализации средствами ИЯ за счет освоения ими профессионально значимого содержания [7, 10] организуется междисциплинарное сотрудничество преподавателей ИЯ с преподавателями специальных дисциплин.

2) Профессионально ориентированная коммуникативная компетенция будущих специалистов как цель и результат их подготовки к межкультурному общению должна развиваться с учетом того, что в ее структуре должны взаимодействовать общекультурные и профессионально ориентированные знания, умения, навыки и способности в условиях как общения на родном языке, так и иноязычного общения. Иными словами, в развиваемой компетенции в той или иной степени (в зависимости от специальности, специализации, потребностей) должен присутствовать билингвальный компонент. В целях подготовки к межкультурному общению в профессиональной сфере у будущих специалистов должна быть сформирована и развита социокультурная компетенция профессионально-профильного характера, являющаяся компонентом профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. При этом представляется уместным готовить будущего специалиста к межкультурному общению именно как представителя определенной профессиональной субкультуры в рамках одной национальной культуры. В данном случае возможно предположить, что в структуре социокультурной компетенции студентов всех неязыковых специальностей будет присутствовать инвариантный компонент (общекультурный), предполагающий подготовку обучаемого к межкультурному общению как представителя культуры своей страны, и вариативный компонент, различный для каждой специальности и соответствующий той или иной профессиональной субкультуре.

При этом предпосылками для качественного учебно-методического обеспечения подготовки студентов неязыковых вузов к межкультурному общению, моделируемому в соответствии с обозначенными выше положениями, будут являться:

1) включение в современные программы по ИЯ для различных неязыковых специальностей в качестве основных компонентов как описания тематики и содержания учебного общения, так и требований к уровню владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, умениями и способностями с учетом уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции представителя определенной профессии. Целесообразно включение в содержание текущего и итогового контроля типологии коммуникативно ориентированных заданий на определение уровня сформированности навыков и умений, входящих в состав компонентов коммуникативной компетенции, а также критериев оценки уровня их сформированности. Кроме того, путем включения в программы по ИЯ базового компонента и различных модулей возможно обеспечить вариативность языкового образования в неязыковом вузе, основанную как на потребностях студентов, на уровне сформированности их иноязычной

коммуникативной компетенции, так и на специфике различных специализаций в рамках одной специальности;

2) воплощение результатов имеющихся исследований в области формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов у будущих представителей различных специальностей (Тарнопольский, 1992; Ишханян, 1996; Тарасова, 1997; Булатова, 1999; Петрова, 1999; Синица, 2000; Юхненко, 2000; Плужник, 2003, Щербакова, 2004) в программах и учебниках по ИЯ для неязыковых специальностей и дальнейшая разработка моделей профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и путей ее формирования, а также описание уровней ее сформированности для различных неязыковых специальностей.

Таким образом, опора на положения основных современных подходов к обучению ИЯ, соответствующим образом адаптированных к условиям неязыкового вуза, и практическая реализация имеющихся результатов научных исследований в области обучения профессионально ориентированному межкультурному общению делают возможным усовершенствование языковой подготовки будущих специалистов.

Примечания

¹ См.: Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальностям 021400 “Журналистика”, 020700 “История”, 020400 “Психология”, 021100 “Юриспруденция”. М., 1996, 2000.

² См., в частности: Иностранные языки: примерные и авторские программы для системы высшего образования. М., 1998; Примерная программа дисциплины “Иностранный язык” (в вузах неязыковых специальностей). М., 2000.

³ См.: Проект макета федерального Государственного стандарта высшего профессионального образования. М., 2006. С. 9—10.

⁴ В данной статье в отношении компетенций и компетентностей, формируемых у будущих специалистов, используется разграничение этих понятий, предлагаемое Е.Н. Солововой (2004. С. 91), в соответствии с которым под компетенцией понимается совокупность качеств личности и знаний, умений и навыков, а под компетентностью (профессиональной) — совокупность ряда компетенций.

⁵ См. программы, указанные в примечании 2, а также программы по английскому языку для юридических факультетов Санкт-Петербургского государственного университета (2000), МГУ имени М.В. Ломоносова (2003), Международного университета в Москве (2003), МГЮА (2003) и магистратуры Института европейского права МГИМО (У) (2004).

⁶ См.: Примерная программа дисциплины “Иностранный язык” (англ., нем., франц., испан. языки) федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения / Сост. А.И. Комарова, М.В. Воронцова, Т.П. Степенная, М.А. Бух, Л.А. Шестоперова. М., 2000.

⁷ Например, учебники и пособия для юристов (Гуманова и др., 2001; Двойнина, 2004), экономистов (Бархатов, Григорьев, 1998), психологов (Куликова, 1989).

Литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского). Обнинск, 2001.

2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом (РЯЗР). 1985. № 5. С. 49—53.

3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.

4. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Русский язык за рубежом (РЯЗР). 1977. № 3. С. 57—61.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. Тюмень, 2003.

7. Поляков О.Г. Аспекты профильно ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография. Тамбов, 2004.

8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.

9. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М., 2004.

10. Цатурова И.А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Таганрог, 1995.

СЛОВО МЭТРА

Я.И. Перельман

К МЕТОДИКЕ НАУЧНОЙ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ

*(перепечатано из газеты "Математика". 2007. № 22;
публикацию подготовил В.М. Бусев)*

Популяризация науки еще не имеет разработанной методики. Теории литературы этого рода пока не существует; у нас имеется только один сборник статей на эту тему (проф. Завадовского). Создание методики научной пропаганды — очередная задача критики, которая когда-нибудь обобщит опыт образцовых произведений популярно-научной литературы всех эпох — от поэмы Лукреция "О природе вещей" до одноименной книги выдающегося современного физика У. Брэгга. Автор настоящей статьи ставит себе гораздо более узкую, частную задачу: поделиться своим собственным опытом научной пропаганды, накопленным за 36 лет непрерывной популяризаторской деятельности.

Можно различать популяризацию двух родов: одна сообщает *знания*, другая — *сведения*. Первая предлагает научный материал, по возможности не отрывая его от той темы, в которой материал этот упорядочен в науке. Вторая сообщает факты либо вовсе не систематизированные, либо же связанные лишь по внешним признакам для облегчения запоминания. Получая знания непрерывно от их научной системы, читатель овладевает определенным аппаратом, вооружающим его для самостоятельного приобретения новых знаний. Черпая же из книг сведения, читатель загружает свою память капиталом фактов, мало помогающим ему приумножить свое научное богатство. Примером последнего рода популяризации является значительная часть детской образовательной литературы. К популяризации сведений, а не знаний следует отнести также научные статьи в общей прессе, пытающиеся общепонятно излагать последние достижения точных наук. Образцы же популяризации *знаний* представляют такие книги, как "Жизнь растений" Тимирязева или "Теплота", "Звук", "Свет" Тиндала.

Едва ли нужно доказывать, что в смысле образовательном значение двух указанных родов популяризации далеко не равноценно. И если для детской аудитории по необходимости при-

Перельман Яков Исидорович (1882—1943) — популяризатор науки, автор 47 научно-популярных, 40 научно-познавательных книг по физике, математике, астрономии, космонавтике. Автор 18 школьных учебников и учебных пособий, а также более 1000 статей и заметок, опубликованных в различных изданиях.

ходится зачастую довольствоваться популяризацией сведений, а не знаний, то целесообразность такой популяризации для более подготовленного читателя весьма сомнительна. На этом пути популяризатора подстерегает серьезная опасность — превратить пропаганду науки в насаждение верхоглядства, которое едва ли не вреднее честно осознанного незнания. С пользой прочесть статью об особенностях новооткрытой “тяжелой” воды может только тот, кому достаточно известны свойства воды обыкновенной. В журнальных же статьях зачастую стремятся излагать новейшие открытия науки, минуя ее основы.

В своих популярно-научных книгах (их написано мною полтора десятка) я не знакомлю с последними страницами науки тех читателей, которые не усвоили еще ее первых страниц. Следуя правилу Ленина, “чтобы не было верхоглядства, чтобы знали факты”, я посвятил себя популяризации *основ* науки. Задача эта нелегкая, так как, выполняя ее, рискуешь впасть в скучный дидактизм. Трудно привлечь внимание к кругу явлений, которые читатель считает давно хорошо известными. Чтобы освежить интерес к такому предмету, популяризатору приходится прибегать к приемам, относящимся скорее к области искусства, чем делового изложения.

Традиционные метафоры и живописные сравнения, которыми обильно сопровождали свое изложение старые популяризаторы, зачастую не достигают цели, не говоря уже о том, что они нередко затушевывали трудности вопроса и вместо отчетливой картины явлений расстилали блистательный туман. Язык популярной книги должен быть прост и ясен, чтобы читатель не приучался скрывать свое незнание и непонимание под покровом пышных фраз. Наука не нуждается в украшениях.

Прием, к которому я прибегаю, чтобы повысить интерес к предмету и завлечь читателя в чтение, аналогичен тому, который в теории литературы обозначается термином “остранение”. Он состоит в том, что вещи и явления, хорошо знакомые и привычные, описываются как новые, необычные. Предмет, который мы привыкли считать давно известным и на котором поэтому с трудом способны сосредоточить свое внимание, сразу приобретает живой интерес в наших глазах, если его показывают с новой, незнакомой, порой неожиданной стороны. Прием этот введен впервые в практику популяризации не мною. Кто читал талантливые очерки Циолковского “Грезы о земле и небе”, тот знает, как успешно пользовался этот автор именно указанным приемом. Книга посвящена тяжести — банальной силе, знакомой каждому со дня его появления на свет; но автор обнаруживает перед читателем такие неожиданные ее проявления, такие никем не подозреваемые стороны ее, что от чтения книги нельзя оторваться. Другой

мой предшественник по манере изложения — проф. В. Гампсон, давший в своих “Парадоксах природы” (есть русский перевод) многочисленные примеры “остранения” привычных физических явлений.

Цель остранения, как уже сказано, — повышение интереса к предмету изложения. В предисловии к “Занимательной физике” я писал: “Составитель старался, насколько мог, придавать изложению и внешне интересную форму, сообщать привлекательность предмету. Он руководился той психологической аксиомой, что интерес к предмету повышает внимание, облегчает понимание и, следовательно, способствует более сознательному и прочному усвоению”. Остранение достигается в моих книгах не путем каких-либо искусственных, вычурных ухищрений, а простым показом предмета со стороны, не знакомой читателю, т.е. углублением в предмет, а не отвлечением внимания в сторону от него. Попутно достигается благодаря этому и другой воспитательный момент: читатель приучается замечать поразительное и диковинное не в далеких или исключительных явлениях, а тут же, возле себя, в окружающей обстановке. Этого не поняли некоторые критики, утверждающие, что в “Занимательной физике” собрано одно лишь курьезное, необычное и удивительное из области физики; от них ускользнуло то, что материал этот почерпнут из круга самых обыденных явлений и стал удивительным лишь под моим пером.

Наряду с этим приемом я прибегаю и к другому, родственному: обыденное явление становится интересным и новым, если удастся поставить его в тесную связь с явлением из совершенно иной, хорошо знакомой области, с которым, однако, до сих пор читателю не приходило в голову его связывать. Для подобных сопоставлений оказывается нередко пригодным материал, черпаемый из произведений художественной литературы — не только из фантастических романов Жюль Верна и Уэллса, но из рассказов Марка Твена или Эдгара По, из стихотворений Пушкина, из басен Крылова. Каждый невольно заинтересуется разложением сил, если оно рассматривается не на трафаретных примерах школьного учебника, а на таком неожиданном объекте, как Крыловский воз, подверженный усилиям Лебедя, Рака и Шуки; а, освежив интерес, можно перейти и к примерам реальным. Точно так же учение о фигурах, замыкающих наибольшую площадь, легко усваивается, когда оно излагается на основе рассказа Л.Н. Толстого “Много ли человеку земли нужно”. На примерах из “Путешествия Гулливера” очень удобно рассказать об отношении объемов геометрически подобных тел и т.д. Неуместные в учебнике примеры такого рода, с таким и к месту использованные, хорошо достигают цели в популярной книге.

Популяризатор должен всегда иметь в виду, что назначение его книги не столько в непосредственном сообщении знаний, сколько в воспитании живого интереса к науке и в подготовке читателя к дальнейшей самостоятельной работе над своим образованием. Автор популярной книги должен стремиться превращать чувство любопытства в активную любознательность, которая побудит читателя от данной книги перейти уже к более обстоятельному научному сочинению. Но для успешного чтения книг по физике и астрономии необходимо уметь пользоваться математическим аппаратом хотя бы в скромном масштабе. Вот почему в своих популярных книгах по физике, механике, астрономии я порвал с традицией прежних популяризаторов — всячески ограждать читателя от соприкосновения с математикой. В предисловии к “Занимательной механике” я пишу: «Вопреки установившемуся для популярных книг обычаю, в “Занимательной механике” попадают математические выкладки. Мне известна неприязнь, которую питают многие к таким местам книг. И все же я не избегаю расчетов, так как считаю физические знания, приобретенные без расчетов, шаткими и практически бесплодными. Немыслимо получить сколько-нибудь полезные и прочные знания из физики и особенно из механики, минуя относящиеся к ним простейшие расчеты. В Кодексе Юстиниана имеется закон “О злодеях, математиках и им подобных”, в силу которого “безусловно воспрещается достойное осуждения математическое искусство”. В наши дни математики не приравниваются к злодеям, но их “искусство” в популярных книгах, безусловно, воспрещается. Я не сторонник такой популяризации. Не для того тратим целые годы в школе на изучение математики, чтобы выбрасывать ее за борт, когда она понадобится. “Занимательная механика” прибегает к расчетам всюду, где необходимо внести ясность в вопрос; излишне добавлять, что математические злодеяния совершаются здесь в скромных пределах школьного курса”».

Многочисленные отклики читателей моих книг убедительно показывают, что при надлежащем подходе к делу внедрение математического метода в умственный обиход широких читательских кругов не только не отпугивает, как принято думать, но, напротив, сильнее побуждает к чтению, повышая уверенность в своих силах.

Еще замечание. Популяризатору следует заботиться не только о научной доброкачественности излагаемого материала, но также и о его свежести, решительно отбрасывая все избитое, затасканное. Популярная книга, даже предназначенная для детей, должна представлять известный интерес и для квалифицированного читателя. Ко мне поступают от иных читателей просьбы при переизданиях книг воздерживаться от обновления текста, чтобы не вынуждать

“из-за десятка новых страниц приобретать каждое повторное издание”. Соображения подобного рода не могут освободить автора от обязанности заботиться об освежении книги: популярные книги — не художественные произведения, а сочинения научные, хотя и элементарные; их предмет даже в начальных своих основаниях непрерывно обогащается новым материалом, и книги должны периодически включать его в свой текст.

Отмечу в заключение, что практикуемые в моих книгах методы популяризации получили в последнее время применение и в научной пропаганде путем выставки. Я имею в виду так называемый Дом занимательной науки, устроенный в Ленинграде при моем участии. При оформлении его экспонатов использован был тот же прием остранения, о котором сказано было выше. Не останавливаясь дольше на этом предмете, так как надеюсь посвятить ему отдельную статью.

Октябрь 1935 г.

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

Е.Н. Бондаренко

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ МИРА

Обострение глобальных проблем, растущая взаимосвязь и взаимозависимость стран и народов мира, интернационализация экономики, науки и культуры обуславливают значимость изучения мирового опыта во многих сферах общественной жизни и областях научного знания, стимулируют все больший интерес к сопоставлению экономических показателей, социально-политических систем, моделей образования в разных странах.

В XXI в. система образования многих стран становится одним из самых значительных и динамичных элементов социальной инфраструктуры. В то же время во всем мире образование переживает кризис, обнаруживает в каждой стране в той или иной мере несоответствие объективным требованиям современной цивилизации. Этим обусловлен интенсивный процесс реформирования образования, принявший глобальный характер: вне его фактически не остается ни одна страна. Реформы образования многоаспектны, они стали важной составной частью социальной политики современных государств. К ним приковано внимание парламентов и правительств, политических партий и широкой общественности, а также влиятельных международных организаций. Они предусматривают реорганизацию управления образованием и перераспределение функций центральных, региональных и местных властей, создание новых типов учебных заведений, модернизацию содержания и методов учебной и воспитательной работы. Обновлению подвергаются все звенья системы образования — от детских садов до университетов.

Происходящие современные изменения существенно преобразуют облик современного университета. Старинное учебное заведение с прочными традициями, относительно небольшое число студентов, прошедших тщательный отбор, тесные контакты студентов и преподавателей, значительная автономия и самоуправление — эта классическая “оксбриджская” модель университета во все большей мере уходит в прошлое. Существенно меняются

Бондаренко Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе УО ФПБ Международный институт трудовых и социальных отношений (г. Минск, Республика Беларусь).

цели и задачи высшей школы: она теперь формирует не только будущую социальную элиту, но и многочисленные слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Наряду с сохранением определенного числа элитарных вузов (Гарвардский, Принстонский, Колумбийский и другие высокопрестижные университеты США, Оксфордский и Кембриджский университеты в Великобритании, столичные “большие школы” во Франции, Токийский университет в Японии и т.д.) расширяется сеть высших учебных заведений, проявляющих тенденцию к тому, чтобы стать массовыми.

Интенсивно проводящиеся реформы имеют цель прежде всего усилить гибкость и вариативность системы высшего педагогического образования. Они предусматривают развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов. Подготовку учителей в Европе можно назвать огромным предприятием, управление которым дает возможность половине миллиона студентов получить начальное педагогическое образование (ITE) в более чем 1000 учреждениях, в которых более 50 тыс. педагогов. В европейских моделях педагогического образования существуют различия в управлении:

- между самими европейскими странами (например, между Францией и Швейцарией);
- в пределах самих стран (например, различные системы и модели в 16 Землях Германии и более 150 различных систем и моделей в Швейцарии)¹.

Различные модели педагогического образования, преследующие свои цели, содержание, учебные планы, структуры организации, имеют:

- **подобные компоненты:**
 - блок гуманитарных предметов;
 - академический состав;
 - учебный процесс (методики, дидактика);
 - практика;
- **различия:**
 - в сроках подготовки учителей;
 - структурах;
 - типах преподавателей (для дошкольного, начального, среднего, профессионально-технического образования, специального образования и т.д.).

Учителя дошкольного сектора проходят подготовку в высших школах (Австрия, страны Восточной Европы), колледжах (Бельгия), учреждениях профессионально-технического образования (Нидерланды) и университетах (Финляндия)². *Учителя начальной школы* проходят подготовку в системе высшего образования (Российская Федерация, страны Восточной Европы, Швейцария), школах

послесреднего уровня (Австрия), колледжах педагогического образования (Дания, Бельгия)³, учреждениях профессионально-технического типа (Нидерланды, Португалия) и университетах (Испания, Финляндия, Германия). В некоторых странах обязанности по педагогической подготовке осуществляют разные учреждения: университет ответствен за теоретическую часть; местные школьные правления, педагогические институты и школы — за “практическую” часть (Австрийская модель педагогического образования)⁴ организации подготовки:

- в продолжительности обучения — от очень коротких курсов (для преподавателей в профессионально-технических, коммерческих и технических школах) до программ длительностью пять и более лет (Франция, Германия, Испания)⁵;
- в организационной структуре, предметных блоках (Англия, Уэльс)⁶;
- в объединенных моделях, когда теоретические и практические занятия объединены в модули (Скандинавские страны); в последовательных моделях, где изучение академических дисциплин предваряет практику (Англия, Уэльс); модульных моделях, которые предполагают самостоятельный выбор студентом последовательности курса обучения (Финляндия)⁷;
- в “одноэтапных” и “двухэтапных” моделях (Германия). В “одноэтапных” моделях успешное завершение педагогической подготовки в учреждениях педагогического типа дает право преподавателю получить должность в школе. В “двухэтапных” моделях будущие преподаватели сначала должны закончить теоретический курс в учреждениях педагогического типа (первая стадия), а затем посетить практические занятия в школах и на специальных курсах по предмету преподавания. Местные школьные правления отделили от университета “вторую стадию”, введя, например в Германии, вторую государственную экспертизу (Staatspruefung)⁸;
- в учебных планах и содержании программ, где, например, количество времени на практику достигает от 0 до 50%;
- в подчинении, когда учреждения педагогического профиля или строго управляются со стороны государства (национальными руководящими принципами или относительно узкими программами) или имеют относительно высокую степень автономии;
- в связях, когда учреждения педагогического профиля тесно связаны со школами или отделены от них⁹.

Вышеобозначенные особенности представляют часть разнообразных систем и моделей педагогического образования в

европейских странах. Существуют общие тенденции развития педагогического образования в Европе, что можно объяснить следующими взаимосвязанными факторами:

- процессы развития моделей педагогического образования происходили в определенное время, в специфических (национальных) условиях и находились под влиянием политической ситуации. Данный аргумент применим к нациям континентальной Европы (Франция, Германия), странам бывшего Восточного блока, Исландии;
- сильное влияние на процесс повышения профессионального мастерства преподавателей и на развитие учебного плана в XIX столетии традиций:
 - *практического обучения* (seminaristic), где акцент делался на практику и обесценивались образовательная теория и академическое знание. Категория “индивидуальность преподавателя” (“Lehrerpersoenlichkeit”) формирует неотъемлемые части этой традиции и предполагает, что преподаватели должны изучить “модель мастера”, приобрести основные навыки обучения (например, модель “ученичества”). На организационном уровне эта традиция совпадает с параллельными моделями педагогического образования;
 - *академических*, которые подчеркивают важность теоретического научного знания. Преподаватели должны приобрести научное знание по академическим дисциплинам (принцип “Bildung durch Wissenschaft”), что позволит им профессионально выполнять задачи;
 - *специальных*, которые можно выделить для преподавателей практических предметов (музыка, физкультура и др.) и профессионально-технических.

Вышеперечисленные факторы привели к следующим тенденциям последних лет:

- продлена продолжительность действия программ педагогического образования: для преподавателей начальной школы в странах Европы — минимум 3 года; для преподавателей общих предметов — минимум 4 года во всех европейских странах;
- введены новые системы педагогического образования для преподавателей специального образования и для профессионально-технической системы образования в странах Восточной Европы с высокоразвитыми системами профессионально-технических школ;
- упрощены критерии допуска к педагогическому образованию: в большинстве стран требуется аттестат об окончании средней школы, который выдается после 12 лет обучения;

- организован сектор высшего образования с его дальнейшей “универсизацией”, т.е. созданы высшие школы, педагогические колледжи, объединены отдельные учреждения в университетский сектор (Великобритания, Германия, Испания, Ирландия, Швеция);
- стандартизировано большое количество программ, сокращены учебные планы (Англия и Уэльс, Норвегия)¹⁰;
- включено большее количество дисциплин профессиональной направленности; введены практические компоненты, например контролируемая практика в период обучения¹¹;
- в большинстве стран приобрело значимость непрерывное профессиональное образование.

Анализ различных моделей педагогического образования позволяет выделить проблемы, касающиеся описания различных компонентов учебных планов. Так, наличие идентичных понятий, используемых в различных значениях при сопоставлении систем и моделей педагогического образования европейских стран, дает возможность ограничиться описанием только некоторых структурных переменных (например, типы учреждений, продолжительность обучения, квалификации и т.д.) и использованием упрощенных диаграмм для визуализации¹².

Различия в моделях образования и типах школ, категориях преподавателей (например, для различных стадий школьных систем / возрастных групп, типов школ) устанавливают их организационные особенности, разные сроки обучения. Модели педагогического образования включают три главные категории.

Первая категория систем объединяет преподавателей для общеобразовательных школ (начальной и низшего уровня средней) и обеспечивает различные формы образования для преподавателей на высшем уровне средней школы (например, Дания, Швеция).

Вторая категория включает модели педагогического образования Англии и Уэльса, Франции, Финляндии, Ирландии и Испании, где предлагаются различные программы обучения для будущих учителей начальной, средней (низший и высший уровни) школ. Продолжительность обучения может быть разной (Финляндия, Испания) или одинаковой (Англия и Уэльс, Франция)¹³.

Третья категория объединяет модели педагогического образования, которые предлагают отдельные программы преподавателям начальной и средней школ разного уровня (Бельгия, Венгрия, Германия, Нидерланды и др.). В Норвегии, Португалии, странах Восточной Европы, Польше программы для преподавателей различных уровней системы образования параллельно организуются в школах как на уровне среднего специального, так и университетского образования¹⁴.

Модели педагогического образования в области “специального образования” строятся по программам, функционирующим параллельно с основным образованием (Австрия, Чешская Республика). Специальное образование может быть неотъемлемой частью начального педагогического образования (Финляндия). В третьей группе моделей педагогического образования к специальному образованию относятся программы последипломного образования (Нидерланды)¹⁵.

Существуют модели педагогического образования для системы профессионально-технического образования. Некоторые страны обеспечивают преподавание для профессионально-технических предметов низшего уровня средней школы (Бельгия, Нидерланды). Для специалистов высшего уровня среднего образования существуют разные структуры. Одни страны (Австрия, Германия, Чешская Республика) предлагают специальные программы для преподавателей “практических предметов” в секторе профессионально-технического образования. Преподаватели коммерческих школ высшего уровня среднего образования (Германия) получают образование в секторе высшего образования.

Учреждения образования, осуществляющие подготовку учителей для начального и среднего сектора школьного образования, можно разделить на три категории:

- учреждения, входящие в сектор университетского образования, который включает все формы вышеупомянутого педагогического образования (Англия и Уэльс, Финляндия, Франция, Германия, Греция и Испания). Однако программы для преподавателей средней школы могут иметь различия в содержании, учебных планах, продолжительности обучения. Продолжительность обучения для учителей начальной и средней школ одинакова в Англии и Уэльсе, Франции и различна в Финляндии, Германии, Испании (разница — примерно один год);
- учреждения различного типа, где ведется подготовка учителей для разных уровней школьной системы. Преподаватели для начальной школы и некоторых типов средней могут проходить обучение в школах послесреднего образования или заведениях высшей школы. Преподаватели верхнего уровня средней школы получают педагогическое образование на университетском уровне;
- учреждения всех уровней системы образования, где осуществляется подготовка учителей для всех типов школ (Болгария, Польша).

Отметим, что программы для преподавателей начальной школы содержат значительное количество учебных предметов. Для сокращения насыщенной программы учебные заведения уменьшают

количество изучаемых предметов, предлагают различные формы занятий по специализации, организуют модульные программы. Вышеизложенное относится к моделям, где обучение в начальной школе продолжается 5 и более лет (Скандинавские страны)¹⁶.

Большинство программ для преподавателей средней школы следует принципу увеличения времени на прохождение педагогической практики. Что касается соотношения предметов, изучаемых в университете и преподаваемых в школе, то в последние годы были пересмотрены учебные планы и программы и внесены изменения для большего соответствия. В среднем наибольшее количество предметов, которое может изучать студент педагогического учебного заведения, равно двум.

Во многих моделях, особенно для преподавателей начальной школы, существуют компоненты исследовательской деятельности (участие в научно-исследовательских проектах, подготовка магистерской диссертации и т.д.). В финской и французской моделях преподаватели обязаны готовить магистерские диссертации.

Таким образом, реформы педагогического образования приводят к улучшению качества педагогического образования через интеграцию знаний и практического опыта, разнообразие различных программ в обучении, предоставление школам статуса полноправных партнеров высших учебных заведений, введение критериев аккредитации для начальных курсов обучения преподавателя.

Демократизация, отмена госконтроля способствуют автономии учреждений педагогического образования (Скандинавские страны, Франция, Нидерланды). В связи с этим цели сектора высшего образования быстро меняются, создаются условия для развития сопутствующих факторов:

- высокоразвитые страны зависят от оптимального развития всех их человеческих ресурсов, что требует специалистов высокой квалификации и предоставления возможностей получения высшего образования для большого количества людей;
- в высокоразвитых странах увеличивающийся показатель численности населения повышает спрос на высшее образование, что содействует расширению сектора высшего образования в большинстве европейских стран (колледжи, политехнические университеты, профессионально-технические учреждения, научно-исследовательские институты);
- скорость научно-технического прогресса требует от сектора высшего образования организации непрерывного обучающего процесса для большого количества людей¹⁷.

Данные факторы в секторе высшего образования затрагивают непосредственно педагогические модели образования и осуществ-

вляют постановку вопросов о включении педагогического образования в учреждения профессионально-технического сектора или в университеты, об учебных планах, непрерывном профессиональном образовании преподавателей, повышении квалификации.

Педагогическое образование призвано поддерживать профессиональное развитие преподавателей на всех стадиях их профессиональной карьеры. Большинство систем и моделей педагогического образования не развили систему “вход в карьеру — индукционный период”, т.е. организацию систематической и скоординированной работы по оказанию помощи молодым специалистам в первый год их работы. “Индукционный период” призывает к сотрудничеству университеты и квалифицированных преподавателей школ, способных брать на себя ответственность за практику студентов. Такое сотрудничество является ключевым элементом для установления и поддержания профессиональной культуры педагога в школе. Учреждения педагогического образования могут быть развиты в ресурсные центры по объединению начального педагогического образования, системы повышения квалификации.

Таким образом, к началу XXI в. во многих странах была проведена перестройка высшего педагогического образования, вызванная потребностью в разрешении главного противоречия между высокими требованиями, предъявляемыми современным обществом к специалистам, и недостаточным уровнем их профессиональной подготовки, необходимостью обновления содержания высшего образования в связи с ростом объема информации. Реформы затронули все стороны университетского педагогического образования: его масштабы, структуру, содержание учебной подготовки специалистов, формы и методы обучения, принципы организации педагогической практики, научных исследований, повышения квалификации выпускников.

К концу XX в. было завершено повсеместное внедрение моделей педагогического образования. Это дало возможность оперативно корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей и вместе с тем отвечать потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, быстро реагировать на изменения в сфере занятости.

Интегративные изменения, направленные на осуществление междисциплинарной учебно-научной подготовки специалистов, сближение традиционного общенаучного образования со специальным и профессиональным обучением студентов, представляют одну из ведущих тенденций реформирования университетов. Данный вывод согласуется с мнением ряда западных экспертов о том, что в мировом образовательном процессе происходит стирание грани между необходимым в эпоху НТР высоким профессионализмом и не менее необходимой широтой знаний и высоким уровнем

культуры. Наряду с этим продолжают сохраняться прежние типы университетов (в Англии — привилегированные, в США — исследовательские, в Японии — частные), в которых специальная педагогическая подготовка студентов не предусматривается, осуществляется лишь традиционное объединение общенаучной подготовки студентов и научных исследований.

Изучение практического опыта функционирования современных университетов Англии позволяет сделать вывод о том, что им предоставлена полная свобода в организации учебного процесса, формировании штата сотрудников, наборе студентов, осуществлении исследовательской деятельности, присуждении степеней. Каждое высшее учебное заведение самостоятельно определяет квалификационный уровень поступающих.

Для многих стран мира также характерна разнотипность университетов: массовые, привилегированные и государственные — в Англии, исследовательские и комплексные — в США, префектурные, городские и частные — в Японии. Вышеназванные типы учебных заведений предоставляют студентам уникальные возможности в приобретении новых интегративных знаний и проведении междисциплинарных научных исследований. Важно отметить, что в ФРГ специальные высшие школы не являются аналогами специальных (профессиональных) вузов. Их интегрируют в качестве соответствующих факультетов в состав университетов, а специальные (профессиональные) вузы созданы на базе либо профессиональных училищ, либо высших технических школ, существовавших в ГДР. В ходе реформирования высшей школы в зарубежных странах особенно ярко проявилась тенденция к созданию вариативных систем непрерывного педагогического образования и выделению университета в качестве основного типа учебного заведения, обеспечивающего междисциплинарную многоуровневую подготовку специалистов. Это обусловлено потребностями дошкольного, школьного, начального, неполного и полного среднего образования в преподавателях различных специальностей, специализаций и профилей.

Реформы образования модифицировали систему подготовки педагогических кадров в развитых странах мира. В европейских государствах разрабатываются программы, в которых большое место отводится подготовке педагогических работников: определяются стандарты профессионального обучения студентов в вузах, апробируются разнообразие модели высшего педагогического образования. Университетские педагогические институты (факультеты, колледжи) ассимилируются с другими научно-образовательно-методическими подразделениями.

Принципиальное значение для педагогических учреждений Западной Европы в начале XXI в. имеет подготовка кадров, способных реализовать свой педагогический потенциал на благо общества

в учебных заведениях в соответствии с их целевыми установками. Вместе с тем каждая из стран реализует собственные концепции педагогического образования, сложившиеся в ходе исторического и социально-культурного развития данного государства. Необходимо отметить, что при организации обучения в последние десятилетия XX в. в высшей школе Западной Европы приоритет отдается неогуманистической и рационалистической моделям обучения, функционирование которых обеспечивалось совокупностью социальных, культурных и педагогических условий.

Примечания

¹ См.: *Boreland-Vinas H.* Teacher Mobility in the European Community: Initial Teacher Training. A Comparative Description. Brussels, 2004.

² См.: *Cooper N.M.* Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement? // *Educational Psychologist*. 1989.

³ См.: *Voorbach J.H.* Some Trends in Teacher Education in Europe // Paper to the 12th International Seminar on Teacher Education, Armidale, New South Wales, Australia, May 2002.

⁴ См.: *White P., See B., Gorard S., Roberts K.* Review of Teacher Supply, Quality and Retention in Wales (Cardiff, GTC Wales): <http://www.gt-cw.org.uk/pdf/english/recruitment&retention.pdf> *European Journal of Education*. 2005. Vol. 40, N 1.

⁵ См.: *Zay D.* Teacher Education in France. Buchberger, 2002. P. 99–117.

⁶ См.: *Kiviniemi K.* The reality of teaching work as a challenge to teacher training. Report N 14 // English Summary. Helsinki, 2004.

⁷ См.: *Mayor F.* Teacher Education in an Era of Global Change // *ICET Teacher Education in an Era of Global Change*. Arlington, 2004. P. 15–19.

⁸ См.: *Maurer M.* Teacher Education in Luxembourg. Buchberger, 2003. P. 194–198.

⁹ См.: *Marklund S.* Teacher Education Within or Outside Universities? Stockholm, 2004.

¹⁰ См.: *Moerk H.O.* Teacher Education in Norway. Buchberger, 2002. P. 229.

¹¹ См.: *Mitter W.* Current Trends in Educational Research in Europe // *European Journal of Teacher Education*. 2005. Vol. 15. P. 53–64.

¹² См.: *Morshead R.W.* The Clash of Hidden Ideologies in Contemporary Education // *School Review*. Vol. 83, N 7. P. 667–673.

¹³ См.: *Heldmann W.* Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Eine Hilfe für Schuler, Eltern, und Berater. Bad Honnef, 1998.

¹⁴ См.: Commission of the European Communities (2005); The Conditions of Service of Teachers in the European Community. Luxembourg; Commission of the European Communities (2007); Memorandum on Higher Education in the European Community, Brussels.

¹⁵ См.: *Churukian G.* The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries. Final Report. Karagozoglu. 2005.

¹⁶ См.: *Bourdoncle R.* Professionalisation of Teachers and Teacher Education // *European Journal of Teacher Education*. 2004. N 16. P. 23.

¹⁷ См.: *Calderhead J.* Reflective Teaching and Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. 1997. N 5. P. 43–51.

ПРЕДАНИЯ СТАРИНЫ

С.В. Телешов, Е.В. Телешова

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ — НАШЕ НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ

Массовая средняя школа в России только-только вступила в свое третье столетие. История этой школы началась в нашей стране с выхода “Предварительных правил народного просвещения” 24 января 1803 г. и последовавшего за ними Устава 15.11.1804 г. Школы же, действовавшие до этого, — народные училища, — руководствовались Уставом 1786 г. и с современной точки зрения не могут считаться еще средними общеобразовательными заведениями. До 1804 г. существовали лишь единичные полные средние учебные заведения, такие, например, как Горный кадетский корпус, Сухопутный шляхетный корпус, но их было на всю империю меньше, чем пальцев на одной руке.

Первые известия о школах и училищах в Древней Руси совпадают с известиями о принятии христианства. Например, в Лаврентьевской летописи за 988 г. мы читаем, что князь Владимир “нача ставити по градам церкви и попы, и люди на крещение приводити по всем градам и селам. Послав, поча поимати у нарочитое чадо дети и дояти нача в учение книжное... Сим же раздаянном на ученье книгам, сбыться пророчество на русской земли, глаголюще: во оны дни услышат глухие словеса книжные...”¹.

В Новгородской же летописи за 1030 г. указано, как князь Ярослав “прииде к Новугороду, собра от старост и поповых детей 300 учити книгам”. В летописи за 1097 г. отмечается, что преподобный Нестор ездил во Владимир на Волыни “для обозрения училищ и наставления учителей”². Правнук же Ярослава (князь Роман Смоленский) примерно в 1180 г. завел у себя в городе что-то вроде высшего училища, в котором обучали даже латинскому языку.

О школах же киевских времен было известно, что в них обучались будущие церковники, а учителями у них были иноки, как свои, русские, так и греки³.

В начале XVI в. школы уже все равно что не было, грамоте учились от случайных, промышляющих этим делом людей. Сто-

Телешов Сергей Владимирович — кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СОШ № 17 г. Санкт-Петербурга.

Телешова Елена Вячеславовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Выборгского филиала Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Выборг).

главный собор отметил, что в Московском государстве учиться негде: “Учителя, какие есть сами мало умеют... А преж сего в Российском государстве... многие училища бывали”⁴.

Исторически сложилось, что долгие годы в России центрами образования были монастыри: Ртищевский (с 1648 г.), Заиконоспасский (с 1682 г.), Славяно-греко-латинская академия (с 1687 г.).

Только при Петре Великом начались осмысленные попытки организации системы народного образования в масштабе всей страны.

В его царствование был установлен принцип *государственной* школы, так как до этого у *государства не было потребности* сделать школу средством собственного процветания. Петр стал насаждать светскую школу, но при нем она носила все же чисто практический и профессиональный характер, а не общеобразовательный. Массовые школы, существовавшие с 1714 г. в России, так называемые “цыфирные” школы, императору не удалось: «из 1389 учеников, бывших в “цыфирных” школах до 1722 г., 92 было выпущено за окончанием курса, а все остальные... бежали». В 1727 г. собрали 2000 учеников, но из них бежали 322, оказались “идиотами неспособными” 233, взяты в должность до окончания курса 93, выучено только 302, были посадские и церковные дети — 572, учение продолжали около 500 человек. В итоге к 1744 г. из 28 школ в Империи осталось действующими только 8: словом — полный провал⁵. “В 1744 г. цыфирные школы присоединили к полковым гарнизонным школам, вкупе с которыми и скончали живот свой, приняв кончину мирную и незаметную, исчезли как-то выродившись вследствие отсутствия учеников и неимения учителей”⁶.

При императрице Елизавете Петровне граф И.И. Шувалов предпринял вторую попытку наладить систему народного образования в России: в 1755 г. учреждается Московский университет с двумя гимназиями при нем (дворянская и разночинская), а в 1758 г. открывается гимназия в Казани.

Третья попытка пришлось на эпоху Екатерины II. В годы ее правления доминирующую роль стало играть именно общее образование (что не означало отказа от профессиональной школы). Фактически это выглядело так: профессиональные школы были сохранены, но перестали играть роль единственно лелеемых. Путь к этому оказался неблизким и довольно-таки неспешным. Вот как все это обстояло:

— 12.3.1764 г. создано “Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества”;

— 5.5.1764 г. издан “Указ Воспитательного Общества Благородных девиц”;

— 4.11.1764 г. издан “Указ воспитательного училища при Академии Художеств”;

— ноябрь 1764 г. Ф.Г. Дильтей подготовил проект “Плана о учреждении разных училищ для распространения наук и исправления нравов”;

— 31.1.1765 г. издан “Указ особого училища при Воскресенском Новодевичьем монастыре для воспитания merchantских девиц”;

— в 1765—1766 гг. был составлен “Генеральный план создания государственных гимназий” (в авторский коллектив входили: Клингшет, Миллер, Дю-Мореск);

— 11.9.1766 г. подготовлен новый Устав Сухопутного шляхетного корпуса;

— в 1770—1771 гг. существовала “Частная комиссия об училищах и призрения требующих”, составившая проекты низших и средних училищ;

— в 1775—1780 гг. императрица вступила в личную переписку по вопросам организации народного образования с Дидро;

— в 1782 г. была учреждена Комиссия о народных училищах, к работе в которой был привлечен Ф.И. Янкович де-Мириево, специально приглашенный из Австрии⁷;

— в 1786 г. выходит Устав о народных училищах, который заложил основы для создания в будущем средних учебных заведений;

— 8 сентября 1802 г. создано Министерство народного просвещения.

Естественно, что создание системы средних учебных заведений потребовало наличия и заранее подготовленных учителей, и создания для этих школ учебников, и приготовления учебных программ по всем предметам.

Сегодня имеется реальная возможность проследить историю создания школьных учебных программ по естественно-научным предметам в России по собранным нами различным источникам. Так уж сложилось в нашей стране, что наиболее качественная общеобразовательная подготовка осуществлялась в учебных заведениях Военного министерства (сначала в кадетских корпусах, затем в военных гимназиях, а потом вновь в кадетских корпусах; разумеется, сказанное относится исключительно к периоду до 1917 г.).

Обратите внимание, как методично и методологично выстраивает свои указания генерал-майор (!) Я.И. Ростовцев в 1849 г., обращаясь к своим подчиненным. В июне 1844 г. им была назначена Комиссия для составления учебных программ. В июне 1845 г. эти программы были утверждены в виде опыта и с 1845/46 уч. года по ним было введено преподавание. По окончании этого учебного года были истребованы мнения от *всех* директоров кадетских корпусов, от *всех* инспекторов и *всех* учителей-предметников для

анализа (и *все* мнения были изучены!). Оказалось, что “собственно, в смысле науки программы составлены удовлетворительно, но на опыте они оказались недовольно соображенными с числом учебных часов и не вполне приноровлены к различным возрастам воспитанников”. После этого Я.И. Ростовцев образовал новые Специальные Комиссии для критического разбора программ (причем в их состав включены только те лица, которые в прежнем Комитете не участвовали!).

А теперь начинается самое интересное. Сравните то, что дальше требует осуществить Начальник штаба военно-учебных заведений России Я.И. Ростовцев с предлагаемыми нами критериями для составления программы (см. таблицу), подготовленными на основе методических изысканий наших крупнейших российских методистов: В.Н. Верховского, О.С. Зайцева, Е.Е. Минченкова, Г.М. Чернобельской⁸.

На Комиссии XIX в. возлагается составление к программам Конспектов, т. е. “подробных дополнительных пояснений, которые выражали бы *цели, дух, направление и методу* преподавания *каждого* предмета; *внутреннюю связь* составных частей науки между собою; служили бы *полною инструкцією* преподавателям и указывали им не только *полноту и объем*, в которых каждый отдел науки должен быть преподаваем, но и *необходимейшие учебные пособия в классах* и все вспомогательные сочинения, которые могут служить руководством *самим учителям*”⁹.

Затем следуют еще более конкретные указания (обращаю Ваше внимание на то, что это фактически приказ, ведь события происходят в военном ведомстве, но как они обоснованы и профессиональны, их можно выполнять даже сейчас, не испытывая внутреннего сопротивления и неприятия) к членам Комиссий. Им следует: “...2) освободить *каждую* науку от ржавчины, которою затемняют ее... и *сосредоточить в один логический пук* простых, *удобообъяснимых истин*... 7) Новых, неупроченных еще предложений в курс преподавания *вовсе не вводить*... 8) Все программы, конспекты и руководства тщательно приноровить к возрастам учащихся... 10) Чтобы... или особенно даровитого, или особенно любознательного или получившего особую к какой-либо науке склонность, *не лишить* возможности проходить каждую науку подробно, — *обозначать* в выносках программы все статьи в общую программу не вошедшие, а подробное развитие этих статей *не обязательных для общего экзамена*, печатать в учебных руководствах *мелким шрифтом*... 13) Подробно объяснить в конспекте: *какой* отдел науки, *в каком объеме*, *с какою целью* должен быть преподаваем; указать учителю наиболее полезные приемы обучения, поименовать сочинения, знание которых *ему самому* необходимо и обозначить резко *главные точки опоры* каждой науки...”¹⁰.

Основные критерии для составления программы школьного курса
(на примере химии)

Нормативные критерии	Организационные критерии	Содержательные критерии	Информационно-методические критерии
Цели учебного предмета Задачи учебного предмета Требования к результатам обучения Оценка усвоения знаний, умений, навыков Стабильность Соответствие объема программы времени, запланированному (выделенному) на ее прохождение	Общее число часов распределение часов по различным организационным формам обучения (урочная, внеурочная и внешкольная) число практических, лабораторных работ, контрольных, семинарских, зачетных и т.п. занятий и экскурсий	А. Система науки и предмета: — исторические аспекты развития химии, пути познания химии; — новые научные сведения; — перспективы развития химии Б. Внутри- и межпредметные связи В. Требования к содержанию: — способствует развитию мышления; — текст мотивирован, продуман, проработан; — дидактическая последовательность, глубина, пути прохождения	организационные формы обучения (школьные и внешкольные) методы обучения — виды деятельности (ученика, учителя, ученика и учителя и т.п.); — список учебных текстов (учебники, задания, рабочие тетради, книги для чтения, хрестоматии, дидактические материалы, методики обучения); перечень средств обучения

Посмотрим теперь на первую официальную программу, составленную для военно-учебных заведений в 1852 г. авторским коллективом в составе профессора А.А. Воскресенского, полковника А.А. Озерского, штабс-капитана В.В. Бека, преподавателя капитана 2-го ранга Н.Н. Тыртова и утвержденную Е.И. В.Г. Наследником Цесаревичем, Главным Начальником Военно-Учебных Заведений и Начальником Штаба Военно-Учебных Заведений генерал-адъютантом Я.И. Ростовцевым¹¹.

Программа по химии

I-й специальный класс

(две лекции в неделю)

Вступление

1. Различие между явлениями физическими и химическими. Тела простые и сложные. Химическое родство. Законы соединения тел в определенных пропорциях. Понятие о паях. Химические знаки и формулы. Разделение простых тел на металлоиды и металлы.

Металлоиды

2. Кислород: его добывание и свойства. Горение различных тел в кислороде. Продукты горения или окислы; их разделение на кислоты и основания; соли. Химическая номенклатура. Явления, сопровождающие горение различных тел в кислороде: отделение света и теплоты (пламя свечи, паяльной трубки). Действие кислорода на животных.

3. Водород: его добывание и свойства. Употребление водорода (азростаты; гремучий газ; водородное огниво). Вода: различные способы ее очищения. Действие воды на тела: растворение, кристаллизация.

4. Углерод: виды его: алмаз, графит, антрацит, каменный уголь, лигнит, торф, древесный и животный уголь. Свойства угля и его употребление. Углекислота: ее добывание и свойства. Жидкая и твердая углекислота. Понятие об окиси углерода. Понятие о газообразном соединении углерода с водородом. Освещение газом.

5. Азот: его добывание и свойства. Атмосферный воздух, состав его. Соединение азота с кислородом (азотная кислота), с водородом (аммиак) и с углеродом (синерод). Фосфор и мышьяк; соединения их с кислородом.

6. Сера: ее добывание, очищение и свойства. Сернистая кислота: ее употребление. Серная кислота: ее добывание и употребление. Сернисто-водородный газ.

7. Общее понятие о солеродах и галоидных солях. Хлор: его добывание, свойства и употребление. Соляная и плавиковая кислоты.

Кремний: его добывание и свойства. Кремнезем; различные виды его. Общий взгляд на металлоиды.

Металлы

8. Физические и химические свойства металлов (отношение их к кислороду и сере). Разделение металлов на группы. Распространение металлов в природе и понятие об общих приемах извлечения металлов из руд.

9. Щелочные металлы. Калий и натрий: их свойства; едкий калий, едкий натр; их употребление при мыловарении. Поташ. Сода. Поваренная соль.

10. Селитра: ее добывание, очищение и употребление. Порох. Продукты, образующиеся при вспышке пороха; анализ его. Бертолетова соль.

11. Металлы щелочных земель. Кальций: свойства его. Едкая известь, ее употребление при постройках; гидравлический цемент. Различные виды известняков, гипс, белильная известь. Понятие о приготовлении стекла.

12. Металлы земель. Алюминий. Окристаллизованный глинозем: корунд, сапфир, рубин, квасцы, глины. Понятие о приготовлении фарфоровой и фарфоровой посуды.

13. Тяжелые металлы. Железо: важнейшие руды железа; отличие железа от чугуна и стали и различные виды последних; свойства и употребление чугуна, стали и железа. Окислы железа. Железный купорос.

14. Олово и цинк: руды их; физические и химические свойства; употребление (цинкованное железо, оловянная посуда, жель).

15. Медь: важнейшие руды меди. Свойства меди, ее употребление. Сплавы меди; нейзильбер, латунь, артиллерийский металл, колокольный металл. Разложение артиллерийского металла. Лужение меди. Малахит. Медный купорос.

16. Свинец: свойства его и употребление. Глет и сурьма. Ртуть: ее свойства и употребление. Гаувардова ртуть. Амальгамы.

17. Серебро: серебряные руды. Свойства чистого серебра; сплавы серебра, пробы их мокрым и сухим способом. Адский камень.

18. Золото: его добывание из коренных месторождений и из россыпей. Очищение золота, свойства его. Проба золота. Позолочение, посеребрение.

Платина: отделение платины от металлов, ее сопровождающих. Губчатая платина, ее свойства, превращение ее в металлическую платину. Техническое употребление платины.

Органические соединения

19. Общее понятие о составе органических тел и разнообразии их при ограниченном числе элементов. Определение в них углерода, водорода, кислорода и азота. Разделение органических тел на кислоты, основания и тела безразличные. Теоретические представления состава органических тел (теория сложных радикалов).

20. Краткое понятие о важнейших органических кислотах и основаниях. Тела безразличные: безазотистые (клетчатка, крахмал, камедь и сахар), азотистые (фибрин, казеин и белковина).

21. Жирные и эфирные масла. Смолы. Понятие о брожении и гниении. Действие высокой температуры на органические тела (сухая перегонка).

Программа построена по традиционной для этого исторического периода схеме: введение, металлоиды, металлы и раздел об органических веществах. Также традиционным является включение в программу практически всех известных в то время науке основных научных сведений.

Сохранившиеся программы, составленные более пятидесяти — ста пятидесяти лет тому назад, безусловно, представляют

значительную историческую ценность и как артефакты культуры, и как бесценный методический опыт; что особенно важно, наш собственный, российский. По учебному школьному предмету “Химия” уже собрано свыше 80 текстов таких программ для средних учебных заведений разных видов и типов¹². Какой предмет будет следующим, коллеги?

Примечания

¹ Князьков С.А., Сербов Н.И. Очерки истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. М., 1910. С. 1.

² Там же. С. 3.

³ Там же. С. 4.

⁴ Там же. С. 7.

⁵ См.: Малиновский Н.П. Очерки по истории начальной школы // Русская школа. 1912. № 9. С. 90—116; № 10. С. 84—112; № 11. С. 64—96; № 12. С. 42—85.

⁶ Красновский А.А. Из истории народного образования в России за 300 лет царствования дома Романовых. Казань, 1913. С. 5.

⁷ См.: Воронов А.С. Федор Иванович Янкович де-Мириево, или Народные училища в России при Императрице Екатерине II-й. СПб., 1858; Киприанович И. Федор Иванович Янкович де-Мириево // Гимназия. 1891. № 1—3. С. 1—24; Соловьев И. Памяти пионера русского народного образования (к столетию со дня смерти Ф. И. Янковича де-Мириево) // Вестник воспитания. 1914. № 5. С. 118—122.

⁸ См.: Верховский В.Н. Принципы построения программ по химии ФЗС // На фронте коммунистического просвещения. 1931. № 4—5. С. 23—32; Он же. Новые программы по химии // На фронте коммунистического просвещения. 1932. № 7. С. 45—55; Зайцев О.С. Методика обучения химии. М., 1999; Он же. О новой концепции химического образования // Химия в школе. 2000. № 3. С. 7—9. Минченков Е.Е. О программе учебного предмета // Химия в школе. 1996. № 1. С. 11—17; № 2. С. 11—15; Он же. Практическая дидактика. Лекция 10. Программа общеобразовательного учебного курса (нормативная часть программы) // Химия: методика преподавания в школе. 2002. № 5. С. 3—12; Он же. Практическая дидактика. Лекция 11. Программа общеобразовательного учебного курса (констатирующая часть программы) // Химия: методика преподавания в школе. 2002. № 6. С. 7—11; Он же. Практическая дидактика. Лекция 11. Программа общеобразовательного учебного курса (констатирующая часть, продолжение) // Химия: методика преподавания в школе. 2002. № 7. С. 3—11; Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе. М., 2000.

⁹ Ростовцев Я.И. Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений. СПб., 1849. С. 14—15.

¹⁰ Там же. С. 6—10.

¹¹ Программа по химии для военно-учебных заведений // Национальный архив Д.И. Менделеева. СПбГУ, 1-Б-29-1-2.

¹² См.: Телешов С.В. От истоков до устья... Ч. 3. Отдел 2. СПб., 2006.

КНИЖНАЯ ПОЛКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В.Г. Александрова

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ИСТОЧНИК ВОСХОДЯЩЕЙ ИСТИНЫ

Большим и значимым событием для творчески мыслящих и создающих сегодня учителей является “Антология гуманной педагогики” (“Издательский Дом Шалвы Амонашвили”), которая является собой бесценное, академически выверенное издание великих книг об искусстве воспитания всех времен и народов. Каждый, читающий эти книги, имеет возможность прикоснуться к Чаше педагогической мудрости, черпая из нее практически бесценные духовные богатства, восполняя их вновь и вновь результатами собственного творчества настолько, насколько оно будет соответствовать новой плюсовой парадигме развития человеческого общества в XXI в.

Большая группа ведущих педагогов России раскрывает богатейший опыт мировой и отечественной педагогики, переводит содержание книг на язык современного педагогического мышления.

По нашему замыслу Антология предлагается каждому студенту гуманитарных вузов и колледжей, каждому учителю и воспитателю, каждому работнику образования, а также родителям.

Издание Антологии Гуманной Педагогики было заветной мечтой известного ученого, академика РАО, доктора психологических наук Ш.А. Амонашвили. Чуть более 10 лет тому назад в Москве он учредил “Издательский Дом Шалвы Амонашвили”, получивший лицензию на издательскую деятельность от Госкомпечати Российской Федерации.

Тогда судьба свела Ш.А. Амонашвили с удивительным человеком, высокопрофессиональным издателем, руководившим 25 лет издательством “Просвещение”, профессором, членом-корреспондентом РАО Д.Д. Зуевым. Он горячо поддержал идею создания Антологии Гуманной Педагогики и согласился возглавить редакцию “Издательского Дома”. Усилия этих двух увлеченных, преданных педагогике людей, привело к тому, что за эти годы издано более 500 тыс. книг, большинство из которых обрели уже своих читателей. Мечта близка к реальности. Но она полностью сбудется лишь

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

тогда, когда многотомная Антология Гуманной Педагогики украсит полки личной библиотеки каждого студента педагогического вуза и колледжа, каждого молодого учителя, найдет место в духовной сокровищнице опытных учителей, работников народного образования, обогатит фонды педагогических библиотек.

Смысл создания Антологии Гуманной Педагогики заключен в том, чтобы активно содействовать процессу духовного и профессионального становления учителя, обновлению образовательного процесса в школах. Человечество ищет пути преодоления технократизма и разобщенности, вражды и зла в общественной жизни. И путь усиления гуманного педагогического мышления в умах и деятельности сотен тысяч учителей и воспитателей, работников народного образования, в коллективе каждого образовательного заведения, формирования этого мышления в умах и сердцах миллионов родителей и есть один из важнейших путей очеловечивания, облагораживания и духовного возвышения общества.

Гуманная педагогическая мысль, испокон веков сопровождающая человечество, напоминает о непреложности воспитания Души и Сердца и через них раскрытия личности человека, его талантов, интеллекта, его неповторимости. Испокон веков призывает она к великому служению планетарной и космической эволюции, ищет свой момент истины. Для многих величайших мыслителей человечества, для многих учителей прошлого и сегодняшнего дня гуманное педагогическое мышление стало основой их мировоззрения и творчества.

Источниками этой основы, этой высшей формы педагогической действительности является как классическое, так и современное творчество. Классическое и современное следует рассматривать как единое целое. Это есть вечно развивающаяся и неиссякаемая, вечно одухотворяющая настоящее и устремленная в будущее Чаша Мудрости. Эта Чаша Мудрости неподвластна времени и пространству, ибо она вечна, но каждая эпоха может взять из нее столько, сколько в состоянии взять, и обогатить ее, насколько она в состоянии это сделать.

И как ни утверждай, что педагогика — древняя наука и что мы имеем дело с океаном педагогических мыслей и идей, в действительности нет никакого океана, а есть Чаша Педагогической Мудрости, которая может уместиться на ладони. Перед Антологией стоит задача: сделать попытку суммировать самое главное, что непосредственно истекает из этой Чаши Мудрости, обогащая ее.

Вся Антология раскрывается как четыре составляющих: богословие, философия, психология, педагогика. В этом же самом проекте Антологии Д.Д. Зуев видит условно пять направлений: Мудрость древних, Восток, Запад, Россия, Современность. По

этим направлениям и построена Антология, совместив тем самым в Чаше Педагогической Мудрости Время и Пространство.

В академических кругах часто спрашивают: почему речь идет о гуманной педагогике, а не о мировой педагогике или классическом педагогическом наследии? Что имеется в виду под “гуманной педагогикой”?

Можно ли дать точное определение вечно развивающемуся? Эта педагогика принимает ребенка таким, какой он есть, соглашается с его природой и провозглашает природосообразность в качестве высшего закона. Она видит в ребенке его безграничность, осознает его космичность и ведет, готовит его к служению эволюционным процессам человечества на протяжении всей жизни. Она утверждает личность в ребенке путем выявления его свободной воли и строит педагогические системы, процессуальность которых предопределяют учительская любовь, оптимизм, высокая духовная нравственность. Она в основу всякого развития ребенка кладет утверждающее развитие его духовности и человечности. Она поощряет педагогическое творчество и призывает к педагогическому искусству. Цели и задачи этой высшей формы педагогического мышления связаны с созиданием обогороженного человека. Гуманное педагогическое мышление стремится объять необъятное, и в этом сила образовательных систем и процессов, рожденных в его недрах.

Представим на минуту, что в самом начале XXI столетия проводится симпозиум, посвященный проблемам гуманного педагогического мышления. В нем участвуют выдающиеся мыслители всех времен со всех концов света. Звучат имена Иисуса Христа и Моисея, Мухаммеда и Будды, Квинтилиана и Сухомлинского, Песталоцци и Корчака, Сократа и Фромма, Ломоносова и Выготского, Руссо и Френе, Толстого и Пиаже, Гегеля и Узнадзе, Монтеня и Вентцеля, Коменского и Конфуция, Сергея Радонежского и Блаженного Августина... Их всего несколько десятков. Результат этого воображаемого симпозиума есть Антология Гуманной Педагогики. Она не есть хрестоматия по истории педагогики, это не педагогическое наследие, это не собрание лучших сочинений выдающихся мыслителей так называемого прошлого. Цель Антологии вовсе не в том, чтобы показать, как хорошо мыслили наши предки. Цель в том, чтобы собрать в Чашу современного педагогического мышления Мудрость, не знающую времени и пространства.

Тома Антологии не нумеруются. Какая разница, когда во времени творили Марк Фабий Квинтилиан или Василий Сухомлинский, Сократ или Бердяев, если идеи эти обращены к сегодняшнему учителю. Пусть каждый владелец этого уникального издания сам решит, по какому принципу расположит на своей книжной полке тома Антологии: по алфавиту авторских имен, по хроноло-

гии или по родству содержания. В любом случае он будет иметь дело с ожерельем золотых ключей, при творческом использовании которых сможет открыть вечно восходящую истину воспитания и образования подрастающего поколения.

Каждый том Антологии, как обычно для таких изданий, снабжен вступительной статьей (о личности автора и о ценности взятых у него идей), комментариями, именным и предметным указателями. Однако есть и новизна, которую условно можно назвать: “след Первого читателя”. Первый читатель, углубляясь при чтении в мысли того или иного автора, оставляет следы своего соразмышляя, сотворчества, согласия или сомнений, удивления и восхищения с помощью условных знаков, подчеркивания, реплик, оценок, ассоциативных мыслей, планов и т.д. За эти годы первыми читателями томов Антологии стали директор сельской школы член-корреспондент РАО А. Иванов; народный учитель СССР В. Караковский; заслуженные учителя России Е. Кузнецова, С. Коровина, Е. Ямбург, А. Тубельский, Ю. Завельский; учителя и руководители школ Л. Эдуардова, Р. Дименштейн, Н. Богуславская, В. Александрова, М. Хаткевич и многие другие признанные мастера педагогического труда.

Провозглашая основной своей целью становление, развитие, воспитание в Ребенке через раскрытие его личностных качеств Человека Благородного, Школа гуманная стремится помочь тому, кого она привлекает в качестве своих учителей, познать глубину и многообразие гуманного педагогического мышления, дать возможность прикоснуться к Чаше Педагогической Мудрости.

В книгах Антологии используется ранее не применявшийся в практике российского учебного книгоиздания прием столкновения на их страницах не обязательно совпадающих мнений трех участвующих в создании книги лиц: автора классического наследия, составителя и, наконец, “первого читателя” — учителя, сегодня стоящего за кафедрой, за классным столом, смотрящего в глаза сегодняшним ученикам, студентам. Именно учителю доверено право на спор как с классиком, чьи мысли пришли из глубины веков, так и с составителем, отобравшим и трактующим этот материал сегодня. Этим мы хотим добиться того, чтобы учитель изначально получил возможность на формирование своего личного мнения о той концепции, которую ему предлагают в Антологии.

И вот в этом раскрепощении мысли учителя, а значит, и в его праве поступать в каждом конкретном случае так, как подсказывает ему его педагогическая совесть, его личный опыт, конкретные обстоятельства, в которые поставила его педагогическая ситуация, — видится еще одна грань новизны предназначенных читателю книг.

Создатели Антологии исходили из понимания того, что сегодня, как никогда ранее, необходимо наполнить современный учебный процесс глубинными пластами духовности. Вот почему каждый из четырех первых комплектов, состоящий из пяти книг, которые получает читатель в соответствии с условным разделением Антологии на пять направлений, — начинается с книги размышлений об истоках духовности, заложенных в четырех мировых религиях, исповедуемых в России: христианстве, исламе, иудаизме и буддизме. К созданию этих отправных книг привлечены иерархи соответствующих конфессий, ученые-богословы и преподаватели соответствующих учебных заведений.

Учителя получают, наконец, возможность увереннее, а главное, тактичнее, с учетом понимания проблемы, устанавливать отношения с семьями детей, исповедующих ту или иную веру.

Уже издано 50 томов Антологии. В работе еще пять. Глубина, сочетание мудрости классиков и острого взгляда современника делают книги Антологии Гуманной Педагогики настольными книгами учителя, помогают ему проникать в трепетный мир Ребенка.

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

ИСТОРИЯ О СЛАВНОМ УЧМАГЕ, УЧИТЕЛЕ ЕГО МАГУЧЕ И БЕДНОМ, НО ВЫЛЕЧЕННОМ АЭРОПЛАНЕ*

Жил-был мальчик и ходил он в школу, но не в обыкновенную, а в волшебную. Учился он чудесным наукам у великого старца Магуча (маг-учитель) и звался за то Учмагом (ученик мага). Вот как происходило это Учение.

К Магучу приходили больные животные, бедные несчастные люди и растения, всякая летающая, ползающая и плавающая живность и даже иногда всякие предметы: столы, стулья; прилетали даже планеты и летающие корабли из других Галактик. Старец помогал всем потому, что знающим, добрым и справедливым был Магуч...

Учмаг был умным мальчиком. Наблюдая за учителем, он запоминал все заклинания, — ведь у него было доброе сердце, полное желания помочь всему миру. Он часто думал о том, что так просто творить чудеса, если знаешь все правила и законы чудесного. Ему так хотелось показать учителю, что он может сделать не хуже, а может быть даже лучше. При каждом приеме Магуча он в нетерпении просил у учителя позволения попробовать.

И вот наконец для Учмага наступил замечательный день. Старец сказал ему: “Ты познал много законов и правил волшебства. У тебя добрая душа и хорошая память. Ты хочешь и можешь делать добрые дела. Сейчас ты попробуешь свое мастерство на деле”. И он привел очередного посетителя.

Им оказался бедный Аэроплан. Он плакал и махал только одним металлическим крылом в знак приветствия. Вместо другого крыла у него было зеленое дерево. Оно плакало тоже, ему хотелось в землю, а Аэроплан не мог летать, хотя ему так хотелось в небо. “Вот к чему приводит нерадивое учение, — сказал, вздохнув, Магуч. — Это сделал первый мой ученик — Горемаг, а ты второй и последний. Ему не давалось учение. И, поддавшись своему недоброму сердцу и малому уму, он стал лишь пакостить. Но ты хороший ученик. Я даю тебе три попытки. С каждой неудачной попыткой Аэроплан все более будет становиться деревом, которое будет несчастно без любимой земли. Дерзай!”

* Лабиринт души: Терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. М., 2005.

Но Учмаг уже давно не слышал слов Магуча. Он был весь в нетерпении, он желал помочь Аэроплану и дереву. Он понял, что помнит заклинание, и бросился к Аэроплану. Вдруг вокруг Аэроплана и Учмага выросла каменная стена, и Учмаг понял, что не сможет сделать добро — ведь он забыл там, за стеной, волшебный порошок и волос Магуча. В то время как второе крыло Аэроплана превратилось в дерево, Учмаг увидел на стене слова “СРЕДСТВА И СПОСОБЫ”.

“Да, — сказал Магуч, — первая попытка не удалась. У тебя была и есть цель, но ты забыл о средствах и способах ее достижения”. Стена исчезла. Мальчик расстроился, но ведь старец учил его не сдаваться Неудачам — вестникам поражения и беды. Он схватил волос Магуча, волшебную палочку и волшебный порошок и подбежал к Аэроплану-дереву. И тут вокруг них встала стена. Учмаг понял, что и на этот раз он не поможет. Ведь он должен был за пять шагов до Аэроплана сжечь при помощи волшебной палочки волос старца. Он вспомнил об этом как о способе достижения цели, но не применил. Слыша рыдания дерева, тянувшегося к земле, и плач Аэроплана, рвущегося в небо, Учмаг увидел на стене слово “ПЛАН”.

“Вторая попытка не удалась тоже, — сказал Магуч. — Ты не составил план действий, зная способы и имея средства. У тебя осталось последняя попытка. Если ты и на этот раз не достигнешь самостоятельно цели, то сделаешь несчастными и Аэроплан и Дерево: ведь получится разросшееся дерево с головой горемычного Аэроплана”.

Учмаг был очень расстроен, он чуть не плакал, видя страдания бедных существ. Больнее всего было то, что он не может сделать доброе дело, хотя у него есть все необходимое. Поборов страх перед неудачей (ведь он был храбрым и целеустремленным), Учмаг в третий раз постарался сделать все для осуществления замысла — помочь Аэроплану. Вспомнив и собрав все средства, определив способы и составив план, мальчик с радостью подошел к Аэроплану, предварительно (за пять шагов) не забыв сжечь волос, и начал колдовать. Учмаг был уверен в результате, ведь он сделал все так, как делал его мудрый учитель (не спеша и толково). И вот, наконец, счастливый Аэроплан взмыл в небо, а Дерево соединилось с землей, мило улыбаясь. Они были очень благодарны.

Улыбался и Магуч. Ведь это он вырастил такого смышленного мальчика — мага. Но больше всех был счастлив сам Учмаг. Ведь это было его первое доброе дело, которое он сделал САМ. Этот серьезный урок он запомнил на всю жизнь.

“ЦЕЛЬ — СПОСОБ, СРЕДСТВО — ПЛАН, ДЕЛО — И ЗДОРОВ АЭРОПЛАН!”

Так любил повторять и напевать про себя Учмаг. Зная много заклинаний, и это главное правило, он сделал много добрых дел и сам стал мудрым Магучем. Своим ученикам он повторяет:

“ЦЕЛЬ — СПОСОБ, СРЕДСТВО — ПЛАН — ДЕЛ ДОБРЕЙШИХ КАРАВАН”.

Жил он долго и счастливо, делая со своими учениками добрые дела, и зла на свете становилось все меньше.

ИНДЕКС 80789



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.
2008. № 3. 1—152.