

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Н.Х. Розов

СРЕДНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ: ДОРОГА К ПОДЪЕМУ

Общеобразовательные школы, средние профессиональные учебные заведения и вузы — три животворных источника и три неотъемлемые составные части российского образования. Опыт десятилетий доказал, что каждая из этих составляющих вносит свой существенный, незаменимый, специфический вклад в формирование уровня образованности и культуры российского народа, его экономического и социального благосостояния, могущества и независимости его государства.

В самые последние годы, полные неожиданных нововведений и непоследовательных преобразований, постоянно и много говорилось о наших школах и вузах, о все новом и новом “реформировании”, “модернизации”, “совершенствовании” общего среднего образования и высшего профессионального образования. А вот проблемы и нужды, сама специфика как начального, так и среднего профессионального образования практически не получали общественного и государственного внимания, почти не изучались, серьезно не обсуждались, фактически не учитывались, так что само существование этой “образовательной ветви” оказалось под вопросом.

Такое странное, удивительное положение дел можно, во всяком случае — в значительной мере, объяснить порочными аксиомами, из которых исходили многие из тех, кто определял направление вектора политики на рубеже XX–XXI вв. Считалось самоочевидным и очень благодатным для нашей страны, что она, перевоплощаясь в некое новое “постиндустриальное”, “информационное”, “глобализирующееся” общество, уже не нуждается в государственной поддержке и активном развитии отечественной индустрии, отечественного сельского хозяйства. Ибо все необходимое нам будут доставлять по договорам из-за границы “наши верные друзья” и межнациональные корпорации.

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

Результатом этого явилось закрытие многих российских заводов и фабрик (кроме добывающих идущее на экспорт сырье), упадок российского села.

“Инновационной” была объявлена идея, что решающую роль в наступающих временах будут играть исключительно “белые воротнички”, что для будущего страны, дальнейшего ее развития, повышения уровня ее благосостояния и цивилизации необходимы разве что менеджеры и бухгалтеры, юристы и маклеры, логистики и банковские клерки, переводчики и экономисты, секретарши и страховщики. Практическим следствием этой доктрины явилось фактическое пренебрежение необходимостью обучения квалифицированных рабочих и технических специалистов низшего и среднего звена. Видимо, по недомыслию или по умыслу, но вне понимания теоретических творцов и практических реализаторов политики осталась та азбучная истина, что великая страна в условиях рынка не может жить только за счет маржи от перепродаж зарубежных товаров, что все менеджеры, бухгалтеры, переводчики должны продавать прежде всего реально произведенные отечественные материальные ценности и услуги.

Под ударом оказалось само существование средних специальных учебных заведений, которые осуществляли формирование молодой смены рабочего класса страны, брали на себя задачу обучения и воспитания наиболее “сложной” части молодежи. Резко упали общественный престиж рабочей профессии (впрочем, как и многих других) и сама ценность реального производственного труда. Об этом свидетельствуют результаты проведенных опросов, в ходе которых респондентам предлагалось указать самую престижную и самую доходную (по мнению опрошиваемых) профессии (данные ВЦИОМ; Ректор вуза. 2008. № 4):

Профессия	Самая престижная (%)	Самая доходная (%)
Юрист	28	23
Экономист	20	12
Финансист	20	14
Врач	11	5
Банковский работник	10	14
Программист	7	4
Предприниматель	10	20
Бухгалтер	5	4
Строитель	4	—
Военный	3	—
Инженер	1	—
Спортсмен	1	—
Ученый	1	—
Торговый представитель	1	4
Госслужащий	1	—

Сейчас положение кардинально меняется. Прилагаются серьезные усилия для воссоздания и развития промышленности, для подъема сельского хозяйства. При этом много и часто говорится о том, что модернизация российской экономики невозможна без ускоренного развития отечественной науки, без разработки перспективных научных направлений, без создания новых высокотехнологичных производств. А это в свою очередь требует особо пристального внимания к обеспечению необходимых условий для эффективной подготовки в системе высшего образования страны неординарных специалистов для фундаментальных исследований, квалифицированных кадров для научных, технических и внедренческих прикладных разработок.

Это, безусловно, очень актуально и своевременно. Но модернизация российской экономики точно так же невозможна и без специального и целенаправленного формирования массового современного рабочего класса, высококвалифицированного и дисциплинированного, грамотного и культурного, способного эффективно трудиться, реально создавать новую и новейшую технику, обеспечивать штатное функционирование высокотехнологичных производств. Достаточно сказать, что в 2006 г. более 26% занятого населения составляли специалисты со средним профессиональным образованием, а в реальном секторе экономики, здравоохранения, сферы услуг их доля составляла от 28% до 45% (что превышает численность лиц с высшим образованием в 1,5–2 раза).

Без мощного корпуса рабочих, мастеров, технического персонала и современные технологии, и современные станки останутся просто нереализованными идеями и мертвым “железом”. Без подготовки таких кадров бессмысленно говорить о перспективах хозяйственного развития и росте качества жизни в нашей стране, укреплении ее обороноспособности, невозможно добиться ее превращения из сырьевого придатка мира в мощную индустриальную державу, нереально мечтать о воссоздании великой независимой России.

Между тем именно дефицит трудовых резервов — количественный недостаток рабочих рук и низкий уровень их производственной квалификации — грозит стать в ближайшие годы основной проблемой отечественной экономики.

Россия сегодня находится в весьма сложной демографической ситуации: мы вступаем в период сокращения людских ресурсов страны. Одновременно происходит нарастающее старение кадров: в ближайшие 20 лет численность трудоспособного населения сократится на 20%. По данным службы занятости, российские предприятия испытывают острую потребность в рабочих и мастерах

практически всех производственных специальностей, во многих городах срочно необходимы работники, без которых сам город просто не может существовать. Более того, недопустимо низким становится профессиональный уровень рабочих — сегодня на наших высокотехнологичных производствах доля рабочих высшей квалификации составляет всего 15% от их общей численности. Это в 2 раза меньше, чем мы имели раньше, и намного меньше, чем в развитых странах мира (США — 43%, Германия — 56%, Франция — 38%).

Распространенная сейчас практика массового привлечения иммигрантов, прежде всего из стран СНГ, является паллиативной, она не может обеспечить кардинального, долговременного и качественного решения проблемы.

На повестке дня — проблема восстановления престижа рабочих профессий, развития средних профессиональных учебных заведений (СПУЗов). Стратегической задачей национального проекта “Образование” названо преодоление отставания в структуре, объемах и качестве подготовки квалифицированных рабочих от требований различных отраслей современной экономики. Решить эти проблемы можно только через среднее профессиональное образование (СПО). Поэтому система СПО становится сегодня все более востребованной обществом и экономикой, все увереннее возвращает себе статус самостоятельной ценности и апробированного инструмента социализации молодежи.

Помимо экономических, хозяйственных, производственных аспектов, связанных с необходимостью подготовки квалифицированных кадров для заполнения рабочих мест, пристального внимания и особой заботы СПУЗы требуют и по иной, весьма социально острой и серьезной причине. Надо открыто признать, что именно в такие учебные заведения удается привлечь ту часть юношей и девушек — пусть с трудом и подчас без особого их желания, — которая является наиболее “проблемной” в социальном отношении, с точки зрения поведения и воспитания, перспектив обучаемости, условий жизни и т.д.

Эта наиболее “сложная” часть молодежи в рамках воспитательно-обучающего коллектива СПУЗа может и должна получить социальную адаптацию, развить свои интеллектуальные возможности, овладеть специальностью для дальнейшего законопослушного обеспечения своей жизнедеятельности, приобщиться к культуре и ценностям цивилизованного мира. Если не усиливать материальные, социальные, психологические и педагогические стимулы, привлекающие такую молодежь в эти учебные заведения, определенная ее часть окажется предоставлена сама себе, попадет под “тлетворное влияние улицы”, пополнит ряды

безработных и асоциальных людей, может от безысходности пойти на противоправные действия и даже взяться за “оружие пролетариата”.

В системе СПО России происходят существенные изменения к лучшему, успешно решаются отдельные проблемы, укрепляется материально-техническая база, увеличивается преподавательский корпус, растет число обучающихся. По данным на начало 2005/06 учебного года, мы имели 2905 государственных и муниципальных средних специальных учебных заведений, в которых 2,5 млн молодых людей готовятся стать специалистами со средним специальным образованием по более чем 250 специальностям.

Но целый ряд объективных показателей указывает на то, что модернизация этой сферы происходит медленно, а иногда и противоречиво. До настоящего времени детально не разработаны механизмы ее опережающего развития на ближайшую и долгосрочную перспективу.

Вот лишь несколько обстоятельств, снижающих эффективность деятельности сферы СПО:

1) деформация структуры и объемов подготовки кадров, которая не отвечает реальным запросам рынка труда и карьерным ожиданиям молодежи, сохраняющееся нерациональное использование выпускников;

2) содержание профессионального обучения, кадровый потенциал преподавателей и мастеров, состояние учебно-материальной базы не соответствуют современным потребностям развития экономики, что снижает конкурентоспособность выпускников и требует от работодателей дополнительных затрат на их доучивание и переподготовку;

3) несовершенство механизмов социального партнерства, разрыв связей с производством и работодателями, отсутствие системы мониторинга потребностей и независимой оценки качества подготовки рабочих и технических специалистов;

4) совершенно недостаточное материальное обеспечение учащихся во время учебы и недопустимо низкая оплата труда преподавателей и мастеров;

5) отсутствие высококачественных специально ориентированных учебных пособий, методик ведения учебного процесса и воспитательной работы.

Для улучшения качества и повышения конкурентоспособности системы СПО в ближайшее время необходимо решить следующие задачи:

1) переход на всеобщее, обязательное общее (полное) среднее образование, которое должно реализовываться в учреждениях СПО;

2) введение внешних и независимых качественных показателей в процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений системы СПО, оценки качества выпускаемых специалистов;

3) модернизация содержания учебных курсов, материальной и дидактической базы преподавания, формирование в процессе обучения новых профессиональных компетенций, учитывающих современные производственные отношения и развивающих познавательные и созидательные способности обучаемых;

4) резкое повышение качества профессионального и психолого-педагогического уровня преподавательского корпуса СПУЗов;

5) внедрение научно обоснованной и методически продуманной системы всесторонней воспитательной работы с учащимися СПУЗов.

Развитие системы СПО, как и любой иной образовательной сферы, определяется двумя основными факторами: материально-техническим обеспечением учебного процесса и квалификацией педагогических кадров.

Обучение и воспитание квалифицированных рабочих кадров, особенно по высокотехнологичным производственным специальностям, — чрезвычайно дорогостоящее дело, требующее такой материально-технической базы, которую может гарантированно обеспечить только государство путем необходимого бюджетного финансирования. Конечно, важную роль должно также играть дополнительное привлечение средств заинтересованных предприятий, но “главная скрипка” — за государством.

Бизнес, безусловно, весьма сильно заинтересован в получении квалифицированных инженерно-технических и рабочих кадров. Но всегда предпочитает получать их бесплатно, обученными за чужой счет. Ведь не случайно, что за все время бурного развития негосударственных учебных заведений у нас не возникло практически ни одного негосударственного вуза технического или технологического профиля (при удивительном изобилии финансовых, юридических, экономических и языковых частных вузов, которые требуют малых вложений и дают большую прибыль), а количество негосударственных учреждений среднего профессионального образования составляет порядка 7% от количества государственных. И потому государству необходимо выработать механизм “продажи” в условиях рынка подготовленных им специалистов нуждающимся в них покупателям, хозяевам большого бизнеса.

Решающее значение для развития и успешного функционирования системы СПО имеет качество ее педагогических кадров. Особого внимания и всяческой поддержки, прежде всего мате-

риальной, требуют работающие в СПУЗах мастера-наставники, преподаватели специальных дисциплин, учителя общеобразовательных предметов, воспитатели. Актуальность этого очевидна: качество знаний и умений выпускников напрямую зависят от педагогического мастерства преподавателей.

Именно им доверено обеспечить — сколь бы сложно это ни было — освоение учащимися современного содержания учебных курсов, помочь воспитанникам связать теорию с практикой, выявить свои возможности в будущей профессии. Они должны свободно и творчески владеть современной, быстро модернизирующейся материальной и методической базой преподавания и призваны способствовать формированию в процессе обучения новых профессиональных и социальных компетенций, учитывающих современные производственные отношения и специфику быстро изменяющегося мира. Наконец, их задача — развивать познавательные, созидательные способности молодых людей, воспитывать из них добропорядочных, законопослушных, культурных членов общества.

Нельзя не учитывать, что мастерам, преподавателям специальных дисциплин подчас в СПУЗе оказывается работать достаточно сложно. Мастера, как правило, приходят в систему СПО непосредственно с производства, а потому обладают глубокими профессионально-практическими знаниями и секретами мастерства. Но мало кто из них имеет сколько-нибудь систематическую психолого-педагогическую подготовку и владеет современными технологиями обучения и воспитания. Да и что греха таить, даже общекультурная подготовка у них не всегда на желаемом уровне. Они вынуждены “на ходу” осваивать особенности методики преподавания своего предмета, специфические приемы работы с подростками, особенно “трудными”.

Несомненно, настало время серьезно обдумать пути и формы целенаправленной профессионально-педагогической, психологической и методической подготовки мастеров и преподавателей специальных дисциплин, их обучения специфике воспитательной работы в СПУЗе. Однако мы не имеем должного качества литературы, из которой мастера могли бы почерпнуть необходимые им психолого-педагогические знания. Учебники по педагогике и психологии для вузов? Мастера читать их гарантированно не будут: отталкивает немалая толщина, изобилие абстрактно-теоретических построений и рассуждений, малопонятный стиль изложения. Этой категории преподавателей нужна совсем иная литература, специально ориентированная на них и учитывающая их возраст, опыт и временные возможности, их менталитет и уровень знаний. Она должна быть написана простым языком, кратко

и ясно, должна прагматично освещать практически проблемы, давать конкретные советы и рекомендации по вопросам живого преподавания и воспитания.

Большое значение имеет и создание качественных учебников по специальным дисциплинам. Это очень непростое дело. Надо найти не просто знающих, но и “умеющих писать” специалистов, обеспечить их квалифицированной методической поддержкой, помочь им правильно и эффективно учесть психологические, возрастные, социальные и культурные возможности учащихся СПУЗов.

Преподавателями общеобразовательных дисциплин в СПУЗах обычно работают учителя, получившие педагогическое образование в педагогических университетах. Но даже те из них, кто хорошо владеет предметом и методикой его преподавания в “обычной” школе, слабо представляют себе особенности, специфику, приемы педагогического и воспитательного процесса в СПУЗе. В педагогических университетах этому не учат.

Между тем преподавать в СПУЗе приходится в подчас весьма сложных условиях. Очень многие учащиеся СПУЗов имеют уровень знаний по целому ряду дисциплин, совершенно недостаточный для успешного получения среднего образования и освоения специальных предметов. Прежде всего это относится к математике. Например, из учащихся, приходящих в технические и технологические колледжи на базе 9-ти классов, лишь примерно треть имеют в аттестате хорошие и отличные оценки, а немало и таких, кто не владеет устойчивыми навыками действий даже с дробями и отрицательными числами. Такие слабые базовые знания объясняются не только спецификой контингента учащихся СПУЗов, но и разной, часто существенно разной, подготовкой в различных школах.

Как это ни удивительно, у нас нет специализированных учебников по общеобразовательным предметам для системы СПО — занятия ведутся по учебникам для общеобразовательной школы. Но в целом они методически и психологически не приспособлены для использования в СПУЗе. Нужны совсем иные учебные пособия, которые должны учитывать неоднородный уровень подготовки и возможностей учащихся, позволять корректировать и выравнивать их базовые знания, закреплять и развивать сведения по программе основной школы, давать материал для осуществления дифференцированного обучения, основываться на специальных методических установках. Наша педагогическая наука, наши специалисты по частным методикам в большом долгу перед системой СПО, которая так и остается слабо оснащенной надлежащими научно обоснованными эффективными психолого-педагогическими разработками.

Все это означает, что необходимо решить вопрос о путях подготовки преподавательских кадров, специально ориентированной на работу в системе СПО. При этом имеется в виду прежде всего предметная и педагогическая подготовка, овладение современными образовательными (в том числе и информационно-компьютерными) технологиями, освоение методов воспитательной и социальной работы с учащимися. Но не следует забывать и о психологической подготовке самих преподавателей, об обеспечении их успешной, быстрой и безболезненной профессиональной адаптации к специфическим условиям СПУЗа, о воспитании у них готовности и желания заниматься саморазвитием и самообразованием, а в идеале — и самостоятельной исследовательской деятельностью.

Кузницей таких кадров в первую очередь должны стать профессионально-педагогические университеты. Например, вполне справедливо высоко ценятся выпускники Российского государственного профессионально-педагогического университета в Екатеринбурге. Но, как ни странно, таких университетов в России меньше, чем пальцев на одной руке (например, такого профилированного университета нет даже в Москве). Не наступило ли время подумать о существенном расширении их сети в стране?

Весомый вклад в подготовку таких кадров могут внести наши технические университеты. Сейчас много делается для активизации участия высших учебных заведений в деятельности общеобразовательных школ. Широкую популярность получили “университетские” школы, классы, предметные кружки, подготовительные курсы, предпринимаются усилия для пропаганды научных знаний среди молодежи, сложились формы помощи вузов в деле повышения квалификации учителей. Это легко понять: для поддержания высокого конкурса вузы заинтересованы в притоке абитуриентов, особенно хорошо подготовленных и профессионально ориентированных. В классических университетах нашла распространение специальная дополнительная программа обучения, дающая студентам возможность получать педагогическую квалификацию “Преподаватель”. Имеющие эту квалификацию вполне подготовлены к тому, чтобы после окончания вуза по своему желанию вести уроки по своей основной специальности в общеобразовательной школе.

А вот сотрудничество вузов, и прежде всего технических университетов, с “родственными” СПУЗами практически отсутствует. Между тем программа “Преподаватель” доступна всем студентам технических университетов, тем более что во многих из них реализуется и дисциплина “Инженерная педагогика”. Выпускни-

ки, прошедшие подготовку по этим программам, при желании имеют перспективу стать элитными преподавателями СПУЗов соответствующего профиля. Хорошо продуманное партнерское сотрудничество технических университетов и СПУЗов позволило бы организовать уникальные экспериментальные педагогические площадки, где студенты, помимо образовательной, просветительской, воспитательной работы с учащимися, сами учились бы важному умению общаться со своими будущими сослуживцами-рабочими, передавать им необходимые знания, получать навыки руководства трудовым коллективом.

Остаются нерешенными вопросы организации переподготовки уже имеющихся преподавательских кадров СПУЗов, повышения их квалификации до современного уровня педагогических, воспитательных и предметных знаний. Эта деятельность должна проводиться не от случая к случаю, не в форме отдельных мероприятий, а систематически и продуманно. Но если сеть учреждений, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации учителей школ, охватывает почти все области страны, давно и довольно успешно работает, то ее аналога для преподавателей СПУЗов не существует. Как не существует и продуманной программы создания и издания соответствующей учебной и методической литературы — достаточно посмотреть, какое место занимают книги для системы СПО в плане любого издательства.

Серьезные проблемы в работе СПУЗов связаны с необходимостью психологической поддержки учащихся, их развития и воспитания. Как свидетельствует анкетирование психологов, до 70% учащихся СПУЗов отличаются разными негативными личностными особенностями: несформированностью внимания, слабой усвояемостью, нежеланием учиться, неумением работать с учебником, недисциплинированностью, неконтактностью с преподавателем, заторможенностью реакций, неуверенностью в положительном результате при изучении теории и др. Это объективная и очень серьезная проблема СПО, которую все равно придется решать — в интересах молодежи и страны. Значит, необходимо привлечь ученых-психологов к работе по созданию эффективных методик обучения и воспитания в системе СПО, учитывающих все нюансы по написанию соответствующих пособий и материалов, и обучению этим методикам преподавателей и мастеров.

Сегодня существуют многие сотни книг и статей о воспитании вообще и о воспитательной работе в общеобразовательной школе в частности. Однако подробная научно-практическая разработка проблем и особенностей воспитательной работы с

учащимися системы СПО ведется крайне слабо, к ней практически не привлекаются ведущие специалисты по воспитанию. А ведь специфика контингента СПУЗов требует более тонкого, искусного и творческого решения воспитательных проблем, чем даже в обычной школе.

Все рассмотренные проблемы вполне по плечу нашей системе среднего профессионального образования, если ее должным образом поддержать и обустроить. Основания для такой уверенности есть. Среднее профессиональное образование России ждет большое будущее, ибо оно куует кадры для экономического расцвета страны.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

В.В. Лунин, В.Ф. Шевельков, Н.Е. Кузьменко, О.Н. Рыжова

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ХИМИКОВ: БАКАЛАВРИАТ И МАГИСТРАТУРА ИЛИ СПЕЦИАЛИТЕТ?

Ожесточенные споры по поводу перехода на двухуровневую систему высшего образования в России не утихают, несмотря на то что в марте 2007 г. Правительство РФ в целом одобрило законопроект о введении двухуровневой системы высшего профессионального образования. Принятый документ предусматривает переход на два уровня высшего образования в РФ: *бакалавриат* — 1-й уровень, *магистратура* либо “*специалитет*” (традиционная подготовка специалистов) — 2-й уровень. Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты (ГОС) и самостоятельную итоговую аттестацию. Предполагается, что срок обучения в бакалавриате составит от 3(!?) до 4 лет в зависимости от направления, в магистратуре на базе бакалавриата — 2 года. Разработчики законопроекта (Министерство образования и науки РФ) предполагают, что 1-й уровень (бакалавриат) подготовит выпускника к работе, предусматривающей *исполнительские* функции в производственной или социально-экономической сфере (менеджеры, специалисты по продажам, администраторы и т.п.). Подчеркивается, что подготовка на 1-м уровне будет проходить по ограниченному числу фундаментальных дисциплин, а углубленная специализация будет проводиться в магистратуре или “специалитете”. При этом магистратура будет готовить выпускников, ориенти-

Луний 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.

Шевельков Владимир Федорович — доцент кафедры физической химии химического факультета МГУ, кандидат химических наук, заместитель председателя Учебно-методического совета УМО по классическому университетскому образованию.

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.

рованных на деятельность, требующую аналитических навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность. Предполагается при этом сохранить в ряде областей пяти- и шестилетнюю систему обучения, но пока речь идет только о специалистах в области здравоохранения и госбезопасности.

Таким образом, внешне все выглядит достаточно убедительно, но реально предлагаемая модель, *если мы не отстоим внутри нее наши принципы*, нанесет удар по очень важным традициям отечественной университетской системы, которая в России, да и в большинстве университетов мира основана на *фундаментальности* образования¹. Это предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным исследованиям за счет ранней специализации. Они практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом часто вырастают научные школы. И наоборот — *при двухуровневой системе кафедральная система практически разрушается*. Далее, о чем умалчивают разработчики, *магистратура фактически превратится в платное образование*. Таким образом, налицо понижение уровня фундаментальности образования, что неизбежно скажется на интеллектуальном потенциале нации. Об этом уже много и аргументированно написано² — более того, этот список можно многократно умножить. Однако ограничимся приведенным выше и обратим внимание читателя на название сборника³, содержащего статьи ректора МГУ академика В.А. Садовничего, нобелевских лауреатов Ж.И. Алферова и А.И. Солженицына, выдающегося математика академика В.И. Арнольда и др. В своей статье декан философского факультета МГУ, профессор В.В. Миронов пишет: “Могу ответственно заявить: наша система образования будет подорвана...”⁴. Ему вторит авторитетнейший ученый, директор Всероссийского научно-исследовательского института авиационных материалов (ВИАМ) академик Е.Н. Каблов: «По существу, сейчас мы разрушаем эффективную систему, которая доказала свою результативность, заменяя ее двухуровневой системой... Применительно к инженерным специальностям *такой подход означает появление в виде бакалавров массы недоучек...* Конечно, “бакалавр” звучит куда приятнее, чем недоучившийся студент, но сути дела это не меняет»⁵.

Можно встретить утверждения, что двухуровневая система приемлема для подготовки по управленческим или гуманитарным специальностям. Но снова сошлемся на мнение известного философа, профессора В.В. Миронова: “Можно ли стать филологом со специализацией германистики или классической филологии за 3–4 года неспециализированных занятий по филологии и 2 года специализации в магистратуре? Конечно, нет”.

Мы считаем, что, решаясь на такие масштабные изменения в системе образования, необходимо исходить из того, что важно и нужно государству. Если государство собирается развивать, например, авиацию и авиационную промышленность или химию и химическую промышленность, то нужно использовать прежде всего свои проверенные, доказавшие эффективность подходы к подготовке соответствующих специалистов⁶. Нельзя для всех университетов предлагать единообразный проект образовательного стандарта, как это пытаются сейчас сделать в Федеральном агентстве по образованию. Каждый вуз имеет собственные наработки, свои объемы лекций и семинаров по различным дисциплинам, свои объемы практических занятий. Ломать это нельзя.

К сожалению, после внимательного ознакомления с содержанием поправок в федеральные законы РФ “Об образовании” и “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”, вносимых Правительством на обсуждение Государственной Думы, мы приходим к выводу, что Федеральное агентство по образованию твердо взяло курс на введение двухуровневого образования в губительном, по нашему мнению, для российского высшего образования и науки варианте — только подготовка бакалавров и магистров. Аргументируем нашу позицию анализом проблем, связанных с подготовкой в России химиков классического университетского профиля.

Со дня образования первых химических факультетов университетов в Советском Союзе (1929 г.) и до настоящего времени основной задачей классических университетов была и остается подготовка *химиков-исследователей*, способных работать в наиболее важных направлениях современной химической науки, прежде всего в институтах Академии наук, исследовательских лабораториях высших учебных заведений, других государственных и негосударственных центрах. Отсюда вытекают основные требования к подготовке химиков университетского профиля.

1. Освоение фундаментальных основ и приобретение экспериментальных навыков при изучении дисциплин, представленных в цикле общепрофессиональных дисциплин и закладывающих базовые принципы фундаментальной химической эрудиции, а также дисциплин цикла математических и естественных наук (высшая математика, физика, компьютерная подготовка), необходимых для обеспечения эффективного изучения большинства *общепрофессиональных дисциплин* (цикл ОПД). Кроме того, все это создает базу для последующего приобретения теоретических знаний и экспериментальных навыков при изучении дисциплин специализации, необходимых для последующего выполнения квалификационной (дипломной) работы. Без основательной подготовки в области фундаментальных химических дисциплин вообще невозможно

работать в новых, перспективных направлениях химии — химии фуллеренов, фемтосекундной химии, химии наноструктурных веществ⁷.

Базовая подготовка химиков, основанная на современном состоянии химической науки, требует большой работы. Так, федеральный компонент цикла ОПД в действующем с 2000 г. ГОС 011000 (020101)-химия включает 12 дисциплин⁸, представленных в таблице.

Дисциплина	Общая трудоемкость (ч)	Аудиторная нагрузка (ч)	В том числе лабораторных работ (ч)
Неорганическая химия	500	362	250
Аналитическая химия	500	360	250
Органическая химия	500	362	250
Физическая химия	500	360	200
Высокомолекулярные соединения	160	121	70
Химическая технология	200	146	60
Коллоидная химия	120	88	50
Квантовая механика и квантовая химия	150	115	—
Строение вещества	120	88	—
Кристаллохимия	100	73	—
Физические методы исследований	120	88	—
Техногенные системы и экологический риск	76	58	—

Независимо от своей последующей специализации каждый выпускник должен хорошо знать теоретическую часть представленных в таблице дисциплин, закрепляемую в ходе обработки получаемых в лабораторных работах результатов, сдачи коллоквиумов по модулям программ дисциплин и при работе на семинарских занятиях. Так, будущий химик-неорганик должен хорошо знать, помимо собственно неорганической химии, закономерности протекания химических реакций (физическая химия), иметь хорошую подготовку в области органической химии (химия комплексных и координационных соединений), уметь анализировать исходные и синтезированные вещества (аналитическая химия, физические методы исследования) и представлять их строение в различных агрегатных состояниях (строение вещества, кристаллохимия), использовать квантовую химию для диагностики реакционной способности веществ, предсказания и анализа спектральных ис-

следований, понимать роль химии в проблемах экологии. Это же можно сказать и о подготовке химиков других специализаций. Отсюда следует логический вывод о целесообразности одной специальности в подготовке химиков, что было реализовано много лет назад, и практика подтвердила правильность этого решения. *Широкая фундаментальная подготовка дает возможность выпускникам при необходимости быстро осваиваться в других направлениях химических исследований.*

2. Приобретение прочных навыков исследовательской (экспериментальной, расчетной или теоретической) деятельности в ходе выполнения курсовых работ, прохождения преддипломной практики и выполнения дипломной (квалификационной) работы. Темы дипломных работ определяются выпускающей кафедрой и всегда соответствуют научно-исследовательской деятельности кафедральных лабораторий. При этом многолетний опыт работы показывает, что наибольших успехов добиваются студенты, начинающие научную деятельность на младших курсах.

В действующем ГОС специальности 011000-химия (020101 в новой классификации) на реализацию этих двух требований отводится в сумме 7524 часа трудоемкости — цикл ОПД 3436 часов, цикл специализаций 700 часов, цикл естественно-научных дисциплин 1930 часов, преддипломная практика 324 часа и подготовка дипломной работы 1134 часа. В сумме это составляет 139 уч. недель, или чуть больше 8 семестров обучения. На изучение гуманитарных дисциплин в совокупности затрачиваются еще два семестра обучения.

Из изложенного выше следуют **два принципиальных вывода.**

1. Качественную подготовку химика (действительно являющегося специалистом с высшим образованием) невозможно уложить в 4 года (8 семестров) образования. При этом придется сокращать и фундаментальную, базовую часть образования, и срок выполнения дипломной работы примерно на 2200 часов, или на 40 учебных недель (сумма циклов гуманитарных и социально-экономических, а также факультативных дисциплин). Выпускник с таким образованием не может работать с использованием инновационных форм деятельности в науке и образовании, создавать и применять современные технологии в производстве, оборонной промышленности и сельском хозяйстве. *По существу, бакалавр химии не может стать полноценным химиком.* На этом положении основывалась разработка ГОС направления 510500-химия (бакалавр химии) первого (1994 г.) и второго (2000 г.) поколения. Квалификационная характеристика бакалавра предусматривает, что бакалавр по направлению 510500-химия подготовлен преимущественно к выполнению научно-исследовательской и научно-вспомогательной профессиональной практической деятельности (выполнение

экспериментальных исследований по заданной методике, выбор технических средств и методов испытаний, обработка результатов эксперимента; подготовка объектов исследований, освоение экспериментальных установок; постановка новых исследований и разработка новых методов в составе творческого коллектива под непосредственным руководством руководителя) и к продолжению обучения в магистратуре.

В последние годы Учебно-методический совет по химии Учебно-методического объединения (УМО) по классическому университетскому образованию и Президиум Совета на своих заседаниях неоднократно обсуждали вопросы перехода на двух-уровневое образование.

По мнению Совета по химии, квалификационная характеристика выпускника бакалавриата в ГОС третьего поколения (в нем она выражается в форме набора компетенций выпускника) не может быть существенно изменена. Более того, мы считаем, что главным достоинством выпускника бакалавриата является его фундаментальная подготовка по химии, высшей математике, физике, информатике и применению персональных компьютеров при решении сложных задач, иностранному языку, что открывает ему широкие возможности трудоустройства в соответствии с его квалификацией как в химии, так и в других сферах интеллектуальной деятельности. Поэтому государственные испытания бакалавра химии должны включать только полидисциплинарный экзамен по дисциплинам федерального компонента цикла ОПД.

2. У химиков имеется почти 10-летний опыт подготовки выпускников по всем уровням: бакалавров (в незначительном количестве — около 10%), магистров (в “штучном” количестве) и до 90% дипломированных специалистов. При этом в ряде университетов в порядке эксперимента осуществлялась параллельная система подготовки выпускников: бакалавриат 4 года + 2 года магистратура и моноуровневая 5-летняя подготовка специалистов. Этот опыт показывает, что магистры химии, как правило, продолжают обучение в аспирантуре учебных заведений и академических институтов. Дипломированные специалисты идут в аспирантуру, лаборатории НИИ РАН, лаборатории крупных промышленных предприятий и фирм. Лучшие выпускники бакалавриата идут в магистратуру, остальные практически не пользуются спросом на рынке труда.

С учетом того обстоятельства, что параллельная подготовка бакалавров и специалистов не будет разрешена, а перечень специальностей с моноуровневой подготовкой будет индивидуально утверждаться Правительством РФ и, как следует из проекта нового классификатора направлений и специальностей подготовки

выпускников, будет реализовываться только при подготовке выпускников в сфере жизнеобеспечения государства, **в настоящее время имеются два возможных пути реализации подготовки химиков классического университетского профиля.**

1. Только двухуровневое образование. Такая система по сравнению с 5-летним образованием имеет ряд привлекательных моментов: лишний год обучения для всех, обучающихся на бюджетной основе, позволяет усилить фундаментальную подготовку студентов, решить наболевшие методические вопросы (оптимизация последовательности преподавания дисциплин, введение новых актуальных курсов и т.д.), увеличить время на проведение предквалификационной практики и выполнение дипломной работы (магистерской диссертации). В настоящее время учебных заведений, работающих только по такой схеме, нет.

Вместе с тем существуют два обстоятельства, заставляющие с тревогой относиться к введению такой системы подготовки выпускников.

Во-первых, при лицензировании подготовки магистров предъявляются более высокие требования, чем в случае подготовки специалистов. Особенно это касается уровня развития научных исследований в учебном заведении и наличия в них научных школ и аспирантуры. Может случиться, что по этой причине ряд учебных заведений сможет готовить только бакалавров химии, а несколько регионов страны вообще останутся без квалифицированных специалистов-химиков, поскольку, как уже было отмечено выше, за 4 года обучения с учетом высоких требований к выпускникам по химии, математике и физике, а также получению навыков научно-исследовательской работы подготовить квалифицированного специалиста, способного работать в НИИ РАН, вузовских лабораториях, оборонной промышленности и др. центрах, невозможно.

И, во-вторых, даже если этого не произойдет, ограничение приема в магистратуру, как это имеет место в настоящее время (предполагается, что в дальнейшем прием будет регламентироваться в объеме не более 20% по отношению к выпуску бакалавров!), приведет к существенному снижению количества выпускаемых квалифицированных специалистов во многих регионах страны.

В настоящее время подготовка выпускников по специальности 020101.65-химия ведется почти в 70 регионах России, что обусловлено развитием исследований в области химии и химического производства, а также привлечением химиков в медицину, фармацевтику, экологические лаборатории, пищевую промышленность, к преподаванию химии в школах и в др. организации. Вместе с тем почти в трети регионов потребность в подготовке химиков не

превышает 20–25 человек в год, что определяет план приема студентов на 1-й курс. Если исходить из необходимости обязательной подготовки бакалавров (в противном случае мы не вписываемся в требования Болонского процесса), то в таком случае прием абитуриентов на 1-й курс для подготовки специалистов вообще исключается, а выпуск нескольких магистров проблемы региона не решит. Такая ситуация коснется университетов Белгородской, Владимирской, Новгородской, Архангельской, Тульской, Мурманской областей, Дальневосточного края, Марийской, Северо-Осетинской, Удмуртской республик и ряда др. регионов России.

Учитывая состояние рынка жилья в стране и уровень материального обеспечения молодых специалистов, миграция специалистов с высшим образованием внутри страны в ближайшие годы оценивается как маловероятная, и поэтому реализация только двухуровневой системы с существенным ограничением приема в магистратуру, по нашему мнению, нецелесообразна.

2. В 2005 г. Учебно-методический совет по химии УМО классических университетов разработал проект ГОС по направлению 020100–химия подготовки бакалавров, специалистов и магистров на базе общего бакалавриата. В этом случае предполагается, что на 1-й курс прием осуществляется только в бакалавриат. Первое время (по нашему построению образования — от двух с половиной до трех лет) обучение ведется по единому учебному плану, а затем студенты по собственному желанию, имея полную информацию о содержании подготовки специалистов и магистров, подают заявление о дальнейшем обучении по следующим вариантам учебного плана:

- *бакалавр + 2 года → магистр*;
- *бакалавр + 1 год → дипломированный специалист (или интегрированный магистр)*.

Основная образовательная программа бакалавра предусматривает главным образом фундаментальную подготовку в области гуманитарных, естественно-научных и химических дисциплин и незначительную, но достаточную специальную (профессионально ориентированную) подготовку. Подготовка специалистов и магистров в области фундаментальных дисциплин включает весь объем фундаментальной подготовки бакалавров и предусматривает изучение дополнительных фундаментальных дисциплин у специалистов и магистров. В основной образовательной программе подготовки специалистов и магистров существенно увеличивается специальная (профессионально ориентированная) подготовка и представлена в достаточно большом объеме исследовательская работа.

Таким образом, компетенции бакалавра вырабатываются в ходе академической подготовки, а компетенции специалиста и магистра главным образом в ходе исследовательской деятельности.

Этот вариант полностью реализует двухуровневое образование, сохраняет нашу традиционную и оправдавшую себя 5-летнюю подготовку специалистов, а также открывает для молодых людей большие возможности выбора как сроков образования, так и уровня получаемой ими квалификации.

Мы считаем, что решение о вхождении в общеевропейское образовательное пространство должно учитывать традиции российского высшего образования и интересы государства. Поэтому переход на двухуровневое образование может быть реализован в двух вариантах.

1. Наиболее целесообразной является подготовка выпускников на базе сопряженного ГОС. На первом уровне — подготовка бакалавров (4 года обучения) и на втором уровне — конкурсный прием небольшого числа бакалавров в магистратуру (2 года обучения) и основной массы бакалавров на ступень подготовки специалистов (1 год обучения) на бюджетной основе.

2. Возможен и второй вариант — на первом уровне подготовка бакалавров (4 года обучения) и на втором уровне подготовка магистров (2 года обучения) с конкурсным приемом в магистратуру не менее 50% студентов от плана приема в бакалавриат.

При этом второй уровень образования независимо от избранного варианта должен быть *бесплатным* для всех учащихся.

Следует также отметить, что эффективная подготовка выпускников, в особенности к научно-исследовательской деятельности высокого уровня, требует реализации возможности *непрерывности* подготовки студентов. Под этим мы понимаем возможность поступления на второй уровень подготовки (в магистратуру) непосредственно в год окончания бакалавриата или в аспирантуру сразу после завершения второго этапа обучения.

Еще раз подчеркнем то обстоятельство, что реализация двухуровневого образования с ограничением приема в магистратуру не только приведет к нехватке кадров во многих регионах страны, но и через 10–15 лет вызовет реальное снижение интеллектуального потенциала России в целом и недопустимое снижение объема научных исследований в области химии.

Учитывая все вышеизложенное, наиболее реальной является разработка единого ГОС третьего поколения с реализацией варианта с подготовкой специалистов и магистров на базе подготовки бакалавров.

Примечания

¹ См.: Икеда Д., Садовничий В.А. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. М., 2004; Садовничий В.А. Высшая школа России: традиции и современность: Доклад на VII съезде Российского союза ректоров 6 декабря

2002 г. // Материалы комиссии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова по академическим вопросам за 2001–2002 гг. М., 2003. С. 9–20.

² См.: Образование, которое мы можем потерять / Под ред. В.А. Садовниченко. М., 2002; *Розов Н.Х.* Педагогические инновации в высшей и средней школе. М., 2004; *Миронов В.В.* За всем стоит Министр Высшего Глобального образования... // Платное образование. 2004. № 7. С. 21–26; *Каблов Е.Н.* Первым делом самолеты // Наука и жизнь. 2007. № 1. С. 14–21; *Колесников В.И., Круглов Ю.Г., Олесюк Е.В.* Русская модель высшего образования в свете Великой Победы // Педагогика. 2005. № 3. С. 3–9; *Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Рыжова О.Н.* О модернизации образования в России // Педагогика. 2005. № 3. С. 107–116.

³ См.: Образование, которое мы можем потерять.

⁴ *Миронов В.В.* Указ. соч.

⁵ *Каблов Е.Н.* Указ. соч.

⁶ См.: *Колесников В.И., Круглов Ю.Г., Олесюк Е.В.* Указ. соч.

⁷ См.: *Бучаченко А.Л.* Химия на рубеже веков: свершения и прогнозы // Усп. химии. 1999. Т. 68. № 2. С. 99–118.

⁸ См.: *Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Агеев Е.П., Рыжова О.Н.* Физико-химические дисциплины в фундаментальном химическом образовании // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2008. № 3. (В этой работе показана роль всего лишь одной из этих дисциплин — физической химии — в университетском химическом образовании, но уже на одном этом примере можно увидеть, каких серьезных усилий требует качественное преподавание базовых дисциплин.)

Н.Д. Джига

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ
КАК ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ***

Проведенное исследование было направлено на решение проблемы теоретического, методологического и прикладного обоснования механизмов объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя вуза (или колледжа) и учащегося (студента) в профессиональном образовании, на развитие личности студента стать субъектом ради его самоизменения, самосовершенствования, самоактуализации и саморазвития и формирование его компетентности, что дает достаточные основания для использования данных механизмов в качестве инструмента решения актуальных проблем профессионального образования.

Развитие данного сотрудничества обладает достаточными условиями для его теоретического рассмотрения (наличие предпосылок, существование ядра теории и выраженные в практике следствия исследования преподавателя как субъекта и объекта педагогической деятельности) и в настоящее время в профессиональном образовании носит феноменологический характер; т.е. эти условия находятся на начальной ступени развития теории, реализующейся в ряде функций, поэтому представляется важным выделить сущность управления процессом обучения учащегося (студента).

Сущность управления процессом обучения заключается в создании условий, при которых в процессе обучения учащийся (студент) становится его субъектом, так как обучается ради самоизменения, самоактуализации, самосовершенствования, саморазвития. При этом его развитие из побочных и случайных факторов становится главной задачей не только для педагога, но и для студента. Сам студент должен ощущать потребность и способность к самоизменению, он должен приобрести мотив к саморазвитию. Преподаватель ведет учащегося (студента) по пути субъективного открытия, и в этом случае учебная деятельность для учащегося (студента) становится осмысленным делом, имеющим прямое назначение его развития. Результаты проведенной опытно-поисковой работы показывают, что наши исследования, являясь инструментом познания и развития, способствуют лич-

Джига Надежда Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент УО Белорусский аграрный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

* Редакция публикует данную статью с некоторыми исправлениями, в целом же сохраняя особенности стиля и правописания автора.

ностно-профессиональному развитию и выступают как механизм анализа опыта и проектирования будущей деятельности.

Нововведения, или инновации по объект-субъектному и субъект-субъектному сотрудничеству, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов, а точнее преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от него специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности преподавателей реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие “инновация” означает новшество, новизну, изменение; управление как средство и процесс усвоения знаний предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу управление означает введение нового в цели, содержание, информирование, прогнозирование, методы и формы обучения, организацию совместной субъективной деятельности преподавателя и учащегося (студента).

В понимании сущности управленческих процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики и психологии — проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики субъект-субъектного сотрудничества, содержание и механизмы инновационных процессов лежат в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов управления усвоения знаний, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т.е. как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению, использованию субъект-субъектного сотрудничества. Нами доказано, что для управления этим процессом необходимы целенаправленный отбор, контроль и оценка знаний, согласно

новым идеям и объект-субъектным методикам он определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Направленность деятельности преподавателей, включающая в себя создание, освоение и использование психолого-педагогических субъект-субъектных методик, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастают роль и авторитет преподавателя как объекта и субъекта педагогической деятельности.

В-третьих, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную конкурентоспособность.

В управлении процессом усвоения знаний и передаче передового опыта большую роль играет позиция преподавателя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений субъективного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте как нигде более переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению.

Инновационная направленность деятельности преподавателя как субъекта и объекта педагогической деятельности включает и вторую составляющую — внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. В научных исследованиях по педагогике и психологии В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и др. показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических

работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развития на этой основе потребности в применении научных результатов на практике.

Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

Социально-структурные аспекты развития профессионального образования обусловлены следующими противоречиями:

1) между усилением идей гуманизации и демократизации в педагогической деятельности, возрастающей значимостью личности во всех сферах жизнедеятельности и недостаточным реагированием профессионального образования на эти явления;

2) между тенденциями к прогнозному проективному характеру развития общества, личности и недостаточной технологической готовности профессионального образования к обеспечению идеи опережения;

3) между потребностью человека в образовании способов личности, социальной и профессиональной адаптации к происходящим изменениям и личностно-профессионального развития в профессиональном образовании, построенном на субъект-объектном и объект-субъектном сотрудничестве преподавателя и учащегося (студента).

Эти противоречия в условиях конкуренции на рынке труда актуализируют проблему психолого-педагогического характера, которая заключается в знании механизмов мышления и деятельности как залога профессиональной и жизненной успешности, и нуждаются в исследовании эффективности в субъект-объектном и объект-субъектном взаимодействии преподавателя и учащегося (студента), анализе деятельности, которая затруднена при ее субъективной критической реконструкции и обращении к новой норме деятельности.

Существуют также противоречия между широким использованием в литературе термина “объект” и “субъект” педагогической деятельности и неполнотой определения его сущностных и формальных характеристик “преподаватель как объект и субъект педагогической деятельности”, что для профессионального образования является принципиальным.

Данное противоречие обуславливает проблемы теоретико-методологического обоснования понятия вышеназванного термина и концептуального оформления принципов, закономерностей, условий и связей функционирования объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) в профессиональном образовании и указывает на научно-теоретический характер ее актуальности.

Актуальность исследования научно-методического характера объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) доказана необходимостью психолого-педагогической и дидактической разработки проблемы развития данного сотрудничества в профессиональном образовании, порожденной противоречиями:

— между тенденцией профессионального образования на опережение и развитием доминирующих в существующей практике образования активных методов обучения;

— между узкопредметной направленностью профессионального образования, выражающегося в совершенствовании знаний, умений и навыков, не всегда ориентированных на развитие социальной мобильности, личностного потенциала, способности к решению проблем собственного жизненного и профессионального развития, и социальной потребностью в личностном профессиональном развитии, которое дает человеку возможность адекватно реагировать на опережающий характер профессионального образования.

Доказано, что эти противоречия актуализируют проблему разработки механизмов личностно-профессионального развития, разрешение которого необходимо, поскольку у обучающегося наличие опыта деятельности и включение личностных функций в процесс обучения требуют разработки управления процессом усвоения знаний. Кроме этого существует потребность в педагогах, способных проектировать образовательную деятельность взрослых слушателей и их профессиональный рост на основе рефлексивных механизмов анализа и критической реконструкции собственного опыта. В связи с этим становится необходимой разработка дидактических аспектов, методов, соответствующих методик, в которых должны быть определены специфика и эффективность их применения в системе профессионального образования.

Таким образом, актуальность исследования, обусловленная совокупностью противоречий, позволила доказать проблемы исследования, заключающиеся в необходимости теоретико-методологического обоснования, создания концептуальной модели и поиске эффективных способов развития объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) в профессиональном образовании.

Исходя из вышеизложенного и наших исследований было доказано следующее.

1. Развитие (учащегося) студента как субъекта ради его саморазвития является достаточным условием для его теоретического рассмотрения, а именно наличием предпосылок теории развития, устойчивой профессиональной направленности, профпригодности будущего преподавателя, прогнозирования и проектирования раз-

вивающей модели образовательного процесса в профессиональном обучении, существованием ядра теории и ее следствий, выраженных в практике профессионального образования;

2. Внешними предпосылками теории развития учащегося (студента) стать субъектом являются проблемы, тенденции и противоречия развития современного профессионального образования, внутренними — изученные и обоснованные культурно-исторические и теоретико-методологические аспекты субъектности: объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента), которые дают достаточные основания для использования ее в качестве инструмента решения актуальных проблем профессионального образования.

3. Ядром теории развития учащегося (студента) стать субъектом и управления преподавателем процессом усвоения знаний выступают:

- наличие устойчивой профессиональной направленности на педагогические профессии будущего преподавателя;

- прогнозирование профпригодности будущего преподавателя;

- цели как фактор управления в обучении;

- прогнозирование и проектирование развивающей модели образовательного процесса в профессиональном обучении;

- информационная основа обучения и психологические аспекты сущности информации;

- компетентность преподавателя;

- закономерности функционирования объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента), проявляющиеся в том, что оно способствует преодолению затруднений в деятельности, детерминирует развитие профессиональных способностей, является механизмом анализа профессионального опыта, создает условия для личностно-профессионального развития, влияет на достижения человека;

- принципы системности, целостности, интегративности, развития, комплексности, регламентации, специализации, стабильности, целенаправленного творчества, синергизма, лежащие в основе субъектности;

- связь субъективности с личностно-профессиональным развитием и достижениями в профессиональной деятельности, носящая закономерный детерминантный корреляционный характер, проявляющийся в повторяемости и устойчивости связей при функционировании объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества в различных профессиональных группах.

4. Теоретико-методологический уровень развития преподавателя и учащегося как субъекта и объекта педагогической деятельности позволяет обосновать его как объект-субъектный метод

по управлению процессом усвоения знаний, на основе которого выстраивается критерий проектирования и прогнозирования образовательных практик, знаний, умений и навыков.

5. Следствием теории является то, что в процессе образовательных практик обеспечивается реализация управления процессом усвоения знаний через объект-субъектное и субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и учащегося (студента) и педагог-мастер создает особое пространство, обеспечивающее инновационную деятельность учащегося (студента) в новой образовательной парадигме, что способствует в свою очередь дальнейшему развитию профессионального образования.

6. Концептуальная модель развития преподавателя и учащегося (студента) как объекта и субъекта педагогической деятельности по управлению процессом усвоения знаний представляет собой совокупность психолого-педагогического, социально-культурного, теоретико-методологического и дидактического компонентов и отражает процесс развития учащегося (студента) как субъекта, с одной стороны, как научного понятия — с другой, как инструмента профессионального образования, ориентированного на его гуманизацию, демократизацию, непрерывность, опережающий характер, личностное развитие и компетентный подход (рисунок).

Благодаря теоретической определенности управления процессом усвоения знаний выстроена концептуальная модель развития объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента), отражающая основные тенденции развития профессионального образования, такие, как:

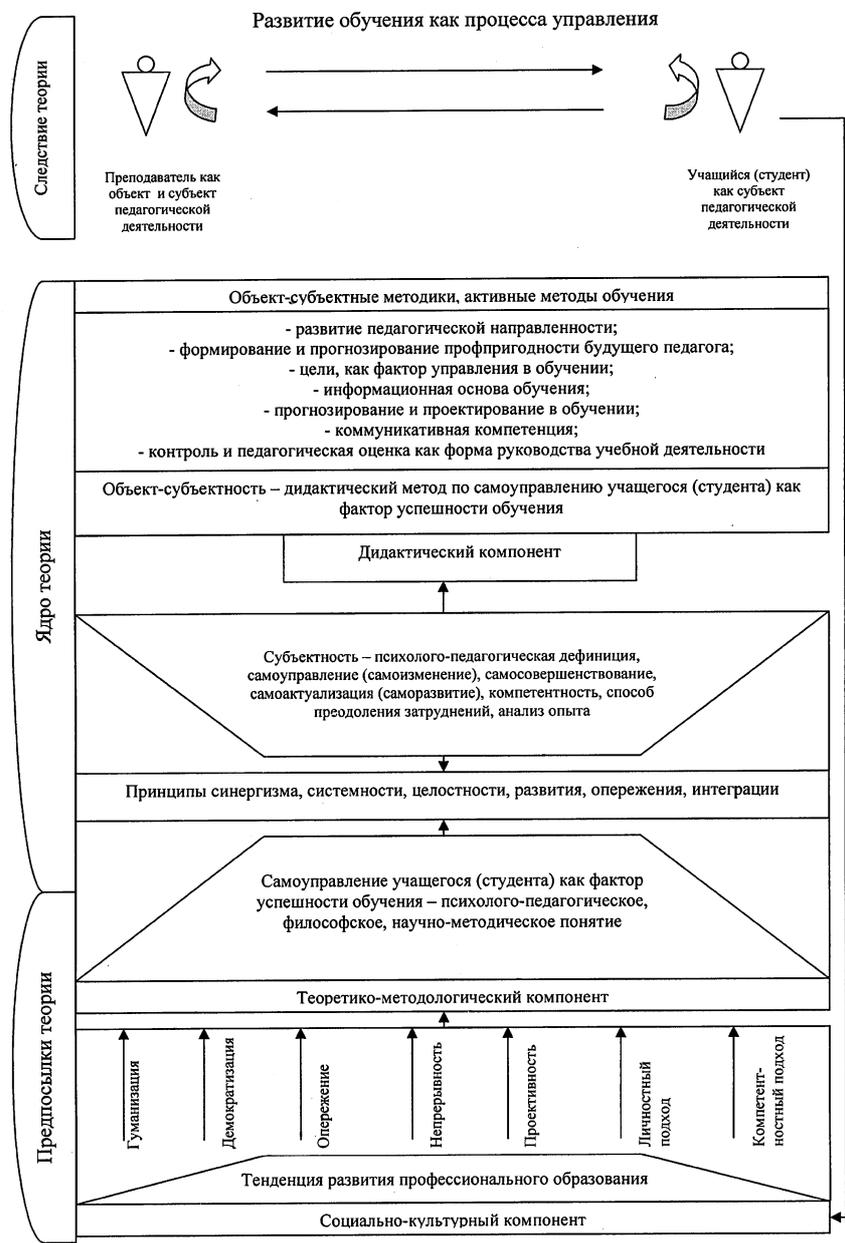
— **гуманизация** — строящаяся на принципах гуманитаризации, фундаментализации, педагогической направленности и национального характера профессионального образования;

— **демократизация** — предполагающая принципы самоорганизации и сотрудничества в учебном процессе, равных возможностей, открытости и разнообразия образовательных учреждений и общественно-государственного управления;

— **непрерывность** — проявляющаяся в многоуровневости, дополнительности, маневренности, преемственности и гибкости образовательных программ, интеграции образовательных структур в связи с индивидуальными личностными и профессиональными качествами преподавателя;

— **опережение** — выражающееся в том, что уровень образования населения и подготовка кадров в Республике Беларусь должны опережать потребности производства, а механизмом опережения становится саморазвитие личности;

— **проективность** — прогнозирование развития учащегося (студента);



Концептуальная модель развития объект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) по самоуправлению в профессиональном образовании

— **лично ориентированное развитие** — связанное с процессами становления культурного самосознания преподавателя и учащегося (студента), влияющее на развитие возможности и успешность профессиональной деятельности;

— **компетентность и интегративно-рефлексивный метод**, предполагающий наличие ключевых компетенций, которыми должен владеть современный преподаватель для оптимальных межкультурных, социальных, общественно-политических и межличностных коммуникаций и которые в связи с идущими процессами глобализации и модернизации образования в Республике Беларусь и России выступают как элементы содержания образования.

Описанные тенденции подтверждают, что сущностное определение управления процессом усвоения знаний изменяется, и наиболее актуальными становятся психолого-педагогический компонент в содержании образования, ориентация учащегося (студента) в мире ценностей гражданской и общественной культуры, развитие способности к самостоятельности и ответственности, формирование нравственности.

Концептуальная модель развития объект-субъектного взаимодействия включает в себя социально-культурный, теоретико-методологический и управленческий компоненты и отражает процесс развития теории.

Социально-культурный компонент определяется социальным заказом, который формируется тенденциями развития общества и учащимся (студентом) как субъектом общества.

Теоретико-методологический компонент включает в себя психологические, культурно-исторические, философские, научно-методологические основы субъектности как составную часть предпосылок теории развития объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества, а также исследование управления процессом усвоения знаний как педагогической дефиниции, входящей в ядро теории.

Психолого-педагогический компонент представлен обоснованием объект-субъектного метода как метода теории обучения, на основе которого проектируются субъектные методики, учитывающие цели обучения, информированность, прогнозирование, формирование устойчивой педагогической направленности и профпригодности, характер объект-субъектного взаимодействия преподавателя и учащегося (студента) в системе профессионального образования.

Ядром теории развития управления процессами усвоения знаний выступают:

— сущностные характеристики объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества, сформированные на основе научных исследований субъективности;

— управление процессом усвоения знаний как психолого-педагогическая дефиниция, способствующая преодолению затруднений в деятельности, детерминирующая развитие профессиональных способностей, являющаяся системообразующим элементом компетентности, механизмом преодоления затруднений и анализа профессионального опыта, создающая условия личностно-профессионального развития, влияющая на акмеологические достижения учащегося (студента);

— принципы функционирования объект-субъектности, такие, как системность, целостность, интегративность, развитие, синергизм:

- **принцип системности** проявляется в исследовании управления процессом знаний в формировании устойчивой профессиональной направленности будущего педагога и прогнозировании его профессиональной пригодности как системы, состоящей из четырех подсистем. Созданные в исследовании модели направленности личности будущего педагога и модель профпригодности будущего преподавателя помогут развить гармонизацию личностного, социального, профессионального развития преподавателя, так как только личностью своей преподаватель может развить личность учащегося (студента);

- **принцип целостности** дает представление об управлении процессом усвоения знаний и субъектности как предпосылки целенаправленного изменения себя, как условие развития профессиональных способностей, компетентности и всех аспектов жизнедеятельности. Управление процессом усвоения знаний вносит в деятельность целенаправленность, упорядоченность, операциональность, вариативность и на этом основании может быть признано создающей целостный процесс деятельности, в котором личностная и профессиональная неразделимы;

- **принцип интегративности** проявляется в междисциплинарной интеграции субъектности при проектировании различных социальных систем, в том числе такой сложной социально-гуманитарной системы, как образование и управление процессом усвоения знаний по предмету. Механизм самоизменения, самоорганизации — это интегральные механизмы развития и саморазвития учащегося (студента);

- **принцип развития** приобретает особую значимость в инновационных парадигмах, в которых управление процессом усвоения знаний выступает как профессиональная способность, как личностная функция, как эмоционально-ценностная категория. Коммуникативное, личностное, интеллектуальное объект-субъектное сотрудничество преподавателя и учащегося (студента) в практике профессионального образования способствует личностному

социальному и профессиональному развитию как преподавателя, так и учащегося (студента), потому что это двуединый процесс;

- **принцип синергизма** предполагает, что субъектность в настоящее время следует считать социально значимым феноменом, задающим ценности, критерии развития человека как целостной открытой, саморазвивающейся системы. Теория самоорганизации, ориентированная на поиск универсальных образцов сложноорганизованных систем, отвечает на вечные вопросы о человеке, его месте в мире, способах постижения, узнавания, усвоения мира через использование субъективных механизмов познания.

Методологическая функция теории определена благодаря типичности управления процессом усвоения знаний в его многообразном повторении в практике, что характеризует его как метод. Современный теоретико-методологический уровень развития субъектности (управления процессом усвоения знаний) дает возможность обосновать его как дидактический метод, содержащий критерии проектирования рефлексивных образовательных практик.

Предсказательная функция теории выражается в доказательстве объект-субъектных методик для эффективного развития профессионала в системе профессионального образования. Благодаря этому было составлено описание способов реализации объект-субъектного метода в образовательных практиках с использованием активных методов обучения в профессиональном образовании. Научно-методические основы проектирования объект-субъектных методик и специфика их применения в профессиональном образовании дают возможность их применения для построения объект-субъектных и субъект-субъектных взаимоотношений преподавателя (слушателя ИПК и ПК АПК БГАТУ) и учащегося (студента), что обеспечивает личностно-профессиональное развитие в системе профессионального образования.

Эффективность теории развития объект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) определена на основе полученных эмпирических данных. Объект-субъектные методики эффективны для развития профессионализма в системе профессионального образования. Это означает реализацию практических функций теории.

Управление процессом усвоения знаний обеспечивает объект-субъектный способ взаимодействия преподавателя и учащегося (студента). Данное взаимодействие способствует укреплению профессиональной позиции преподавателя как консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора и укрепляет социально-психологический аспект его деятельности. Это обеспечивает плодотворное развитие учащегося (студента) в профессиональном образовании. Данные результаты являются следствием теории раз-

вития профессиональных объект-субъектных и субъект-субъектных взаимодействий преподавателя и учащегося (студента).

В заключение следует сделать вывод о том, что формирование объект-субъектного и субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и учащегося (студента) в профессиональном образовании носит теоретический и практический характер и нуждается в необходимости дальнейшего комплексного рассмотрения данного сотрудничества и его значения в образовании. Следующей задачей должно стать раскрытие глубинных механизмов объект-субъектных и субъект-субъектных взаимоотношений как явления и процесса выведения теоретических законов, что даст возможность в перспективе подойти к описательной теории объект-субъектных и субъект-субъектных взаимодействий преподавателя и учащегося (студента) колледжа и вуза и закономерностей их развития.

Литература

- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2001.
- Бернс Э.* Психология человеческих взаимоотношений. М., 2000.
- Кремь М.А.* Психология управления. Минск, 2001.
- Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М., 1990.
- Кузьмина Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя. Томск, 1976.
- Маркова А.К.* Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя // Школа и производство. 1988. № 12. С. 6–9.
- Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетенции учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
- Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
- Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
- Ушинский К.Д.* Проблемы педагогики. М., 2002.
- Щербаков А.И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1987.

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В.М. Ахунов

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА: К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ

Модель музея как системы культурных и художественных коммуникаций — одно из актуальных направлений развития современной гуманитарной науки и практики. Культурно-образовательная деятельность есть важный элемент музейной коммуникации, теоретическую основу этой деятельности составляет среди прочего музейная педагогика.

Понятие “музейная педагогика” было сформировано и введено в научный оборот в начале XX в. в Германии. Его разработка связана с именами А. Лихтварка, А. Рейхвена, Г. Фройденталя. Первоначально оно трактовалось как направление музейной деятельности, ориентированное преимущественно на работу с учащимися. На конференции “Музей как образовательное и воспитательное учреждение”, которая состоялась в Мангейме в 1913 г., А. Лихтварк первым сформулировал идеи об образовательном назначении музея и предложил новый подход к посетителю как участнику диалога.

Реализуя на практике метод “музейных диалогов”, он впервые обосновал роль посредника, который помогает посетителю в общении с искусством, развивая способность видеть и наслаждаться художественными произведениями (впоследствии такой посредник и получил название “музейный педагог”).

Как особая область знаний и исследований музейная педагогика начинает формироваться в 1960-е гг., чему способствовали процессы возрастания социальной роли музейной педагогики в обществе и его демократизации, благодаря чему работа с аудиторией перестала рассматриваться как второстепенная. Большой вклад в развитие музейной педагогики на втором этапе внесли немецкоязычные страны, где появляется ряд музейно-педагогических центров:

- Рабочая группа музейной педагогики (первоначально “Музейная школа” в Восточном Берлине (1963) с собственным печатным органом “Школа и музей в единой образовательной системе ГДР”);

Ахунов Валерий Михайлович — кандидат искусствоведения, заведующий экскурсионно-лекционным отделом Государственного Русского музея, г. Санкт-Петербург.

- Внешняя служба государственных музеев Прусского культурного наследия в Западном Берлине (1961);
- Внешняя служба Кельнских музеев (1965);
- Художественно-педагогический центр Германского национального музея в Нюрнберге (1965);
- Музейно-педагогический центр в Мюнхене (1971), который издает журнал “Школа и музей” и др.

Деятельность центров, которая имела в целом практический характер, привела все же к активизации научных исследований, что и обусловило появление впоследствии новой науки. Для формирования представления о предмете музейной педагогики и ее понятийного аппарата серьезное значение имела состоявшаяся в 1970–1980 гг. дискуссия, в которой приняли участие ведущие западногерманские музейеведы Р. Ромедер, А. Кунц, В. Клаузевиц и др.

Ее основным итогом стали расширительная трактовка музейной педагогики и осознание ее связи с исследовательской, экспозиционной, собирательской работой музеев. Все же исследования этого периода обнаружили разобщенность в понимании сущности и дефиниций музейной педагогики, свидетельствующую о том, что ее можно рассматривать как формирующуюся научную дисциплину.

В нашей стране понятие “музейная педагогика” вошло в употребление с начала 1970-х гг. и постепенно получало все большее распространение. А.М. Разгон в 1982 г. на конференции “Музей и школа” (г. Иваново) первым сказал о том, что создание такой научной дисциплины, как музейная педагогика, “находящейся на стыке целого комплекса наук, ныне представляется уже не какой-то отдаленной перспективой, а насущной практической задачей”. Ее выделение в относительно самостоятельную научную дисциплину было продиктовано необходимостью теоретического осмысления образовательной деятельности музеев и повышения ее качественного уровня, в частности на основе достижений смежных наук. Для разработки музейной педагогики имелись серьезные исторические предпосылки.

По существу отечественная теория музейной педагогики начала формироваться в конце XIX — начале XX в., получив наиболее полное обоснование в трудах основоположников русской экскурсионной школы (Н.А. Гейнике, И.М. Гревс, Б.Е. Райков) и сторонников широкого использования в целях образования педагогических, школьных и детских музеев (М.В. Новорусский, В. Коховский, М.С. Страхова, Н.А. Флеров, Ф.И. Шмит, Н.Д. Бартрам, А.У. Зеленко), а также в целостной системе эстетического воспитания в художественных музеях, созданной А.В. Бакушинским и его последователями.

В период становления музейной педагогики как научной дисциплины их взгляды, обогащенные сформировавшейся к концу 1980-х гг. концепцией нового педагогического мышления, в основе которого лежали идеи гуманизации и гуманитаризации образования через обращение к мировой культуре, истории, духовным ценностям, стали особенно актуальными. Значительное число работ в этой сфере принадлежит заведующему Российским научно-практическим центром по проблемам музейной педагогики Государственного Русского музея Б.А. Столярову.

Одновременно для исследований 1980–1990-х гг. характерно стремление связать проблемы музейной педагогики с теми глобальными изменениями, которые происходили в мировой культуре. Это, во-первых, общий процесс визуализации культуры, который проявился в значительном увеличении объема зрительной информации, что повлияло на восприятие человека, переставшего замечать то, что могло произвести впечатление на его родителей. Музейная педагогика пыталась ответить на вопрос: как должен измениться характер музейной коммуникации, визуальной в своей основе, в связи с этими переменами?

Поэтому центральным для музейной педагогики этого периода становится понятие “музейная культура посетителя”, трактуемое как степень его подготовленности к восприятию предметной информации музея (осознание ценности подлинника и специфичности музейного языка, умение ориентироваться в музейной среде).

В широком смысле музейная культура — это наличие у человека музейного отношения к действительности, которое выражается в уважении к истории и умении оценивать в реальной жизни предметы музейного значения. На развитие музейной педагогики влияние оказала теория диалогизма М.М. Бахтина, согласно которой на смену старому типу монологической культуры идет новый — диалогический.

В этой социокультурной ситуации музей призван был стать местом культурно-исторического диалога, найти новые формы общения посетителя с культурными ценностями. В результате развития музейной педагогики обозначилась потребность в появлении особого типа музейного специалиста, способного освоить музейную реальность в ее педагогическом аспекте.

Выступая в качестве своеобразного эксперта по посетителям, этот специалист — музейный педагог — подключается к созданию экспозиций, разрабатывает и проводит в жизнь программы работы с посетителями, ищет новые формы и методы работы с детьми, осуществляет социально-психологические исследования аудитории.

Отечественные музеи практически одновременно и повсеместно активизировали работу с детьми, стали создавать для них

интерактивные мероприятия и экскурсии, музейно-педагогические программы. Отделы массовой научно-просветительной работы и научной пропаганды во многих музеях были преобразованы в отделы музейной педагогики.

В 1990 г. в Санкт-Петербурге впервые в нашей стране был создан Российский научно-практический центр по проблемам музейной педагогики. В Москве в это же время начала действовать творческая лаборатория “Музейная педагогика” на кафедре музейного дела Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма. Музейно-педагогическими исследованиями занимаются в Российском институте культуры и в Московском институте развития образовательных систем.

Причины роста популярности музейной педагогики самые разные. Во-первых, большинство российских музеев из-за экономических трудностей в стране “потеряли” туристов — основную категорию своих посетителей. Во-вторых, канули в Лету привычные мероприятия, на которых держались все без исключения музеи страны, особенно краеведческие и исторические: прием пионеры и комсомольцы, встречи с делегатами партийных съездов, ветеранами войны и труда и т.д.

Отечественные музеи вынуждены были привлекать новых посетителей, используя при этом нетрадиционные методы. В итоге в практику стали внедряться музейно-педагогические программы, рассчитанные в основном на детскую и школьную аудиторию, интерактивные экскурсии, музейные праздники и фестивали для местных жителей.

Современная музейная педагогика развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена в первую очередь на решение задач активизации творческих способностей личности. С этой целью разрабатываются разнообразные методики работы с посетителями, изменяющие их роль и позиции в музейно-педагогическом процессе. Несмотря на утверждение идей дифференцированного подхода к различным категориям посетителей, основное внимание музейной педагогики по-прежнему сосредоточено на детской и подростковой аудитории. Ведущей тенденцией музейной педагогики становится в этой связи переход от единичных и эпизодических контактов с посетителем к созданию многоступенчатой системы музейного образования, приобщению к музею и его культуре.

Таким образом, основными направлениями деятельности музейных педагогов на современном этапе могут считаться:

- 1) работа с музейной аудиторией, направленная на формирование ценностного отношения к культурному наследию и привитие вкуса к общению с музейными ценностями;
- 2) развитие способности воспринимать музейную информацию, понимать язык музейной экспозиции;

3) воспитание эмоций, развитие воображения и фантазии, творческой активности;

4) создание в музее условий, при которых работа с аудиторией протекала бы наиболее эффективно;

5) использование и популяризация новых технологий музейного образования в форме отдельных проектов, на разных площадках, с привлечением различных партнеров.

Осуществляемый в музее процесс передачи культурных значений и смыслов, целью которого является восприятие информации посетителями, определяется как музейная коммуникация, в ходе которой раскрывается информационный потенциал музейных предметов, реализуются образовательно-воспитательная и другие функции музея.

Содержание культурно-образовательной деятельности выражается в формах организации работы с музейной аудиторией, взаимодействии с системой образования. Еще в 1970-е гг. отмечалось, что в арсенале музея можно выделить до ста различных форм, среди которых отмечают 10 базовых. Это лекция; экскурсия; консультация; научные чтения; кружки, студии, клубы; литературные вечера, киносеансы, концерты; встречи с интересными людьми; праздники; исторические игры; конкурсы и викторины.

Существует множество характеристик форм: традиционные—новые; динамичные—статичные; групповые—индивидуальные; активные—пассивные; простые—комплексные; разовые—цикловые; коммерческие—некоммерческие и т.д. Например, к традиционным формам, послужившим основой для появления новых, относятся лекции и экскурсии, конференции, научные чтения, консультации, клубы, кружки, студии. Формы, заимствованные из других сфер культуры, образования и науки или обусловленные развитием новых технологий музейной деятельности, могут рассматриваться как нетрадиционные.

В современных условиях культурно-образовательная деятельность ориентирована на личность потенциального и реального музейного посетителя, в связи с этим можно обозначить следующие ее основные направления: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых.

Подобное выделение условно, ведь сами направления изменчивы, подвижны и зачастую тесно связаны между собой или пересекаются в каких-либо аспектах. Однако для приобретения методических навыков в музейно-педагогической деятельности необходимо четко представлять цель и задачи работы в каждом из указанных направлений, а также продумывать наиболее оптимальную форму работы с музейной аудиторией и методы педагогического воздействия. Совокупность различных форм, объединенных общей темой и подчиненных единой педагогической цели, стано-

вится основой музейно-педагогической программы. Рассмотрим более подробно суть каждого из направлений.

1. *Информирование* — это первая ступень освоения музейной информации, т.е. первичное получение сведений о музее, составе и содержании его коллекций или об отдельных музейных предметах, а также по вопросам, связанным с профилем музея, различными направлениями его деятельности. Оно осуществляется с помощью таких традиционных форм, как лекция и консультация. Однако современный уровень развития информационных технологий предполагает их внедрение и активное использование в музее, например в форме специального информационного центра.

2. *Обучение* — вторая ступень освоения музейной информации на качественно новом уровне, включающая в себя передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков в процессе музейной коммуникации. Обучение в музее предполагает получение дополнительных либо альтернативных знаний, которые невозможно или не в полной мере можно получить в других образовательных учреждениях. Этому способствует и внедрение музейно-педагогических программ, основанных на знакомстве и изучении предметов-подлинников.

Отличительные черты обучения в музее — неформальность и добровольность. Особенностью обучения в музее является возможность максимально реализовать свои способности и удовлетворить интересы, оно стимулируется экспрессивностью, разнообразием и подлинностью музейных предметов. Обучение может осуществляться в форме экскурсий, музейных уроков, занятий в кружке.

Музейный урок (занятие) преимущественно используется как форма работы музея с учащимися школ, гимназий, лицеев, колледжей. Кружок при музее — объединение людей по интересам с целью углубления, расширения и приобретения умений, связанных с профилем музея.

3. *Развитие творческих начал* — третья, высшая ступень постижения музейной информации. Развитие творчества предполагает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия творческих способностей личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса. Наиболее действенные из них — возможность “вхождения” в систему лучших образцов, традиций, примеров культуры прошлого. Это направление может быть реализовано в форме студии, творческой лаборатории или фестиваля, викторины, исторической игры и др.

Студия ставит целью раскрыть творческие способности участников на основе изучения музейных собраний. Творческая лаборатория — объединение заинтересованных лиц, ведущих в музее под руководством научного сотрудника эксперименталь-

ную научную деятельность в сочетании с творческой практикой. Фестиваль — действие с широким кругом участников, сопровождающееся показом и просмотром различных видов искусства или работ, выполненных участниками студий, кружков, иных творческих групп.

4. *Общение* — установление взаимных деловых или дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой музея, содержанием его коллекций. Музей предоставляет широкие возможности как для общения с музейной информацией, так и для содержательного, интересного и неформального межличностного общения. Оно может быть организовано в форме встречи, клуба, олимпиады, посиделок либо в какой-то нетрадиционной форме.

- Встреча — собрание, устраиваемое с целью знакомства и общения с интересными людьми, на тему, связанную с профилем музея.

- Клуб — общественная регламентированная организация, предоставляющая возможность свободного общения с людьми, имеющими одну и ту же направленность интересов, связанных с музеем и его содержанием.

- Посиделки — театрализованная форма, участники которой собираются в музее для общения, развлечения в сочетании с какой-либо совместной деятельностью прикладного характера (вышивка, плетение кружев, ткачество, лепка и т.д.).

5. *Отдых* — организация свободного времени в соответствии с желаниями и ожиданиями музейной аудитории, удовлетворение потребности в отдыхе в музейной среде. Большая часть этих форм досуга рассчитана на разновозрастную аудиторию (ярмарка, карнавал, День открытых дверей, музейный праздник, концерт, КВН и т.д.), но существуют и специально разработанные формы отдыха и развлечения для определенных категорий посетителей (игровая комната для дошкольников, елка в музее для младших школьников, чаепитие для людей пожилого возраста, выпускной бал в музее, свадьба и пр.).

Чаще всего эффективные формы имеют комплексный характер. Как и направления, формы подвижны, они совершенствуются и развиваются. Они складывались десятилетиями и изменялись с течением времени под влиянием исторических обстоятельств, научных поисков и разработок, запросов социума. Основной принцип любой формы культурно-образовательной деятельности — предоставление посетителям возможности заниматься тем, что их интересует, создание условий для самореализации. При этом важно учитывать психологические особенности различных типов и категорий музейных посетителей. Эффективность этой работы зависит и от взаимодействия музея со школой, интеграции школьной и музейной педагогики.

Одна из ведущих форм просветительской и культурно-образовательной деятельности музея — экскурсия. Ее обычно определяют как форму образовательной (просветительской) деятельности, содержанием которой является комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом визуальных объектов с целью приобретения знаний и впечатлений. Термин “экскурсия” на языке коммуникационного подхода понимается как форма художественной коммуникации, воплощение диалога мира искусства и мира человека в пространстве художественного музея. В образовательной практике художественного музея сформировалось четыре основных типа экскурсии:

1) *ознакомительная экскурсия*, направленная на решение задач обзорно-ознакомительного характера;

2) *образовательная экскурсия*, направленная на расширение познаний, на более глубокое раскрытие содержания конкретной темы. В свою очередь образовательная экскурсия подразделяется на историко-искусствоведческие, монографические, искусствоведческие, проблемные экскурсии;

3) *развивающая экскурсия*, направленная на развитие способностей, обеспечивающих полноценное восприятие музейных памятников;

4) *воспитательная экскурсия*, имеющая целью формирование познавательной активности и ценностных ориентаций.

Каждому типу экскурсии соответствует своя методика их подготовки и проведения.

В настоящее время культурно-образовательная деятельность — одно из ведущих направлений музейной работы, прежде всего с детской и подростковой аудиторией. В музеях разрабатываются адресные программы, ориентированные как на детскую, так и взрослую аудиторию, создаются отделы образования с новой структурой, организовываются детские центры, экспозиции, выставки для детей и семей. Процессы интеграции способствуют выявлению новой проблематики, методик, что находит преломление в культурно-образовательных программах, проектах.

Таким образом, мировоззренческий потенциал музейной педагогики сегодня становится ключевым моментом, привлекающим теоретиков и практиков образовательного процесса. Учитывая изменившийся характер культурной коммуникации, а именно усиление значения визуальной коммуникации, связанной с развитием электронных средств массовой информации и мультимедийных технологий, можно говорить также о всевозрастающей необходимости более широко интегрировать визуальные средства в традиционную практику образования.

Возможности, предоставляемые электронными носителями информации, сегодня позволяют применять основные приемы музейной педагогики, в том числе и без непосредственного посещения музеев. Подобная доступность культурного наследия, хотя и носящая несколько неполноценный характер, позволяет не только повысить эффективность усвоения новых знаний, но и дает возможность сделать образовательный процесс более индивидуализированным, личностно ориентированным и в конечном итоге более соответствующим современным требованиям.

Литература

Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как научная дисциплина // Культурно-образовательная деятельность музеев. М., 1997.

Музейная педагогика // Музееведение. Музеи исторического профиля. М., 1988.

Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика. М., 2004.

Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности. СПб., 1999.

Л.Ф. Варламова

**КАЧЕСТВЕННАЯ ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СТУДЕНТОВ — ЗАЛОГ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

В настоящее время в России возрастает заинтересованность общества в подготовке инженерных кадров по целому ряду технических и технологических специальностей. В качестве важнейшей задачи перед высшими и средними специальными заведениями поставлена задача дальнейшего повышения качества профессиональной подготовки студентов. Это предполагает широкопрофильную подготовку будущих специалистов и комплексный характер овладения современными теоретическими и прикладными знаниями, умение применять полученные знания на практике, владение необходимыми навыками в смежной области.

Специалист с высшим образованием, но без знаний и навыков получать и обрабатывать графическую информацию, может оказаться некомпетентным в профессиональной деятельности.

Подготовленность студентов к графической деятельности определяется комплексом приобретенных ими в процессе обучения знаний, умений репродуктивной и творческой деятельности, которые в будущем определяют их успешную профессиональную деятельность. Будущий инженер должен обладать высоким уровнем общего и технического интеллекта, хорошо развитым пространственным мышлением, иметь высокий уровень теоретических знаний в области профессиональной деятельности.

В системе подготовки специалистов инженерных специальностей одно из основных мест занимают учебные дисциплины “Инженерная графика” и “Начертательная геометрия”. Они способствуют развитию у будущего инженера пространственного представления, логического и конструктивного мышления, способностей к анализу и синтезу.

Многие исследователи доказали необходимость обучения человека с детских лет создавать в своем воображении мысленные образы, внимательно рассматривать эти образы как целиком, так и по частям, выполнять над ними различные действия — перемещать, поворачивать, трансформировать и т.д. Б.Г. Ананьев пишет: “Формирование пространственных представлений является важным разделом умственного воспитания и политехнического обра-

Варламова Лариса Федоровна — старший преподаватель кафедры инженерной графики инженерно-технического факультета Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова.

зования обучающихся, так как способствует развитию у студентов пространственного мышления, способности к конструктивно-технической деятельности и этим готовит обучающихся к жизни, труду, успешному продолжению дальнейшего образования”¹.

Хорошо развитое пространственное представление и воображение являются необходимыми условиями успешного усвоения многих учебных дисциплин. А дисциплины “Начертательная геометрия” и “Инженерная графика” своим содержанием предъявляют высокие требования к уровню развития пространственных представлений.

Многие исследователи, в частности А.Э. Дзене, отмечают, что формирование пространственных представлений есть сложное образование, состоящее из динамических систем: структурной, функциональной и информационной². Различная информация, подлежащая переработке и представленная в виде графических изображений, словесных или символических описаний форм и размеров пространственных объектов, их взаимосвязей, является элементами структурной системы. Восприятие, переработка, хранение и воспроизведение в виде пространственных образов воспринятой информации относятся к функциональной системе. Структуру функциональной системы составляют зрительные и слуховые анализаторы, соответствующие ассоциативные поля коры головного мозга и активная деятельность самого студента. Информационная система представляет собой множество пространственных образов — символов, хранящихся в головном мозге человека. Управлять формированием образов можно только посредством управления теми действиями, с помощью которых они формируются. Для успешного и оптимального управления развитием пространственных представлений А.Э. Дзене предлагает определить: во-первых, до какого уровня должны быть сформированы пространственные представления, во-вторых, исходное состояние управляемой системы, т.е. обучаемого³.

Содержание образования является одним из основных средств развития личности, формирования профессиональной культуры будущего специалиста. Как показывает практика преподавания графических дисциплин в вузе, формирование навыка пространственно-образного мышления студентов, которое является длительным и регулярным процессом, следует начинать со школьной скамьи.

Проблема довузовской подготовки по геометрии и черчению весьма острая, это показывают проводимые нами экспериментальные исследования по выявлению конструктивных, структурно-содержательных и функциональных особенностей пространственного мышления студентов, поступивших на 1-й курс. Для этого мы подобрали задания, составленные на основе внеучебного материала

по невербальному тесту Равена и восьмому субтесту теста Амтхауэра. Тест Равена (60 матриц) требует от испытуемого восприятия заданных матрицей пространственных фигур и оперирования ими путем мысленного сравнения, комбинаций. Восьмой субтест Амтхауэра рассчитан на создание образов трехмерных фигур на основе их плоскостных изображений и оперирования ими⁴. Для этого использовали 20 заданий. Требования к выполнению экспериментальных заданий были для всех одинаковыми. Задания должны были решаться только в уме, никакие вспомогательные средства не использовались, дополнительных разъяснений не давалось.

На основе выполненных заданий нами выявлены общие и специфические черты пространственного мышления студентов разного уровня.

Студенты высокого уровня сформированности пространственных представлений легко создавали пространственные образы и подходили к этому аналитически, сукцессивно, рационально, с учетом предъявляемых требований. Форму, величину, пространственные соотношения они выделяли одинаково успешно. Особенно хорошо они создавали двухмерные образы, а в создании трехмерных образов иногда встречались неточности. Они легко оперировали созданными образами, легко изменяли пространственное положение по представлению, структуру образа, легко переходили от одного графического материала к другому, от двухмерных чертежей к трехмерным и обратно. Студенты высокого уровня выполнили 84–97% заданий, но их количество составило только 14% от общего количества испытуемых.

У студентов среднего уровня создание образов происходило также легко, они оперировали графическим материалом быстро и симультанно. Они тоже не пользовались вспомогательными средствами. Но они не очень верно оперировали формой, величиной и пространственными соотношениями. При создании образов затруднялись в передаче отдельных элементов и не меняли точку отсчета, придерживаясь строгой фиксации его пространственного положения. У них созданные образы были нединамичными. При переходе от плоскостных графических изображений к объемным изображениям у них наблюдается недостаточная широта оперирования образами. Эти студенты выполнили 68–83% заданий. Они составили 38% студентов.

Студенты с низким уровнем испытывают определенные трудности при создании пространственных образов. Процесс создания у них отличается дискретностью, с постоянным обращением к исходному материалу; они часто использовали вспомогательные опоры. Форму объекта и величину определяли сравнительно успешно и затруднялись выделять пространственные соотношения. Двухмерные и трехмерные образы были неточными. При опе-

рировании созданными образами они испытывали затруднения в изменении пространственного положения и структуры образа. У студентов этого уровня сложно выделить доминирование определенного типа оперирования образами. Они выполнили до 60% заданий эксперимента и их количество составило 48% от общего числа испытуемых.

Сравнительный анализ полученных результатов характеризует конструктивные, структурно-содержательные и функциональные особенности пространственного мышления студентов с различными уровнями сформированности пространственных представлений.

Для повышения эффективности процесса формирования пространственного представления у студентов необходимо разработать такую методику, которая позволяла бы нейтрализовать действие негативных факторов, тормозящих этот процесс, позволяла бы учитывать и корректировать индивидуально-психологические особенности студентов.

С помощью внешних факторов можно нейтрализовать и скорректировать негативные внутренние факторы. К ним можно отнести:

- учет в процессе обучения начертательной геометрии индивидуальных особенностей развития пространственного представления, уровня базовой графической подготовки;
- опору на наглядные материалы, бытовые ассоциации и представления;
- оказание постоянной помощи студентам с низким и средним уровнями развития пространственных представлений посредством использования эффективных педагогических методов и приемов индивидуальной работы⁵.

В процессе преподавания начертательной геометрии часто используются различные средства обучения. Это могут быть цветные плакаты, чертежи, объемные геометрические тела. Пространственные представления формируются и развиваются не только на основе восприятия слова, речи, но и от непосредственного восприятия реальных предметов, в ходе решения проекционных задач, при построении сечений, разверток, нахождении линии пересечения геометрических объектов, выявлении их метрических или позиционных свойств. Процесс накопления и расширения запаса пространственных представлений протекает наиболее успешно в условиях использования разнообразного наглядного материала.

Объемные геометрические модели применяются при первоначальном знакомстве с объемными телами. Но работа с объемной моделью не всегда оказывается достаточной. Резкий переход от восприятия модели к изображению на плоском чертеже не дает

желаемого результата. Плохо развитое абстрактное мышление не позволяет студентам, рассматривая модель, представить ее изображение на плоскости. Модели могут иметь яркую окраску, сколы, искривления, неисправности, полученные в результате длительного хранения. На этих дефектах акцентируют внимание студенты. Поэтому при резком переходе от модели к изображению предмета на плоском чертеже созданный пространственный образ теряется, единого понятия о “модели вообще” не создается.

Между работой с объемной моделью и выполнением чертежа необходим посредник, работая с которым студент воспринимал бы объем и пространство. Таким помощником является анаглифный (стереоскопический) чертеж, на котором студенты видят предмет прозрачным, объемным и идеальным по форме. (Анаглиф от греч. — выпуклость, объемность.)

При построении практических занятий по начертательной геометрии, особенно в разделе “Поверхности. Пересечение поверхностей”, мы применяем анаглифные чертежи.

Анаглифный чертеж содержит две полукартины изображаемого предмета, на каждой из которых предмет выглядит так, как его видит один глаз человека. Если через специальные очки-цветофильтры (стереоочки) дать возможность каждому глазу одновременно видеть только “свою” полукартину, то у человека, рассматривающего такой чертеж, возникнет изображение предмета в объемно-пространственном виде.

При решении задач на построение линии пересечения поверхностей, линии выреза поверхностей, обучаемые должны, во-первых, мысленно представить пространственную фигуру, данную в условии задачи, и, во-вторых, построить проекции и начертить ее наглядное изображение. Выполнение этих требований для большинства студентов всегда оказывается весьма трудной задачей. Однако сопровождение условия задачи обычным наглядным чертежом, описанным в тексте, нецелесообразно, так как вследствие этого задача в значительной степени теряет свое образовательное и воспитательное значение. В данном случае стереочертеж может оказать методическую помощь, так как только частично снимает трудности решения, заключающиеся в мысленном представлении пространственной фигуры, описанной в условии задачи. Вместе с тем стереочертеж ни в коей мере не дает ответа на второе требование — построить в параллельной проекции наглядное изображение фигуры, которую обучаемый видит через стереоочки. Нежелательная подсказка ответа на это требование устраняется благодаря тому, что плоские фигуры на стереочертеже построены в центральной (а не в параллельной) проекции и притом в таком ракурсе, который не принят при параллельном проецировании⁶.

Такие чертежи несложно изготовить самим студентам под руководством преподавателя. В каждой группе выбираются 2–3 студента с хорошо развитым пространственным воображением, отличными навыками выполнения чертежа и, проводя с ними дополнительные занятия, преподаватель объясняет принцип построения стереочертежей. Такие занятия лучше проводить во втором семестре, когда студенты более адаптированы к студенческой жизни, изучили начертательную геометрию, знают теорию и практику построения перспективных изображений⁷.

Стереоскопический чертеж помогает развитию пространственного мышления, дает более точное представление о геометрических объектах, так как вычерченная линия, выступающая из плоскости рисунка в пространство, более “геометрична”, чем наиболее тонкая струна или другой материал, используемый для изготовления модели. Он прост в эксплуатации, портативен, долговечен и непременно вызывает живой интерес у студентов. Все это способствует успешной работе на занятиях.

Многие исследователи считают, что развитие пространственных представлений, воображения и логического мышления следует начинать в детском возрасте, и чем это раньше начато — тем лучше. Но действительность такова, что этим непростым и длительным процессом не могут заниматься ни родители (в силу нехватки времени), ни в дошкольных учреждениях, ни в начальной школе. А в средней школе бессистемность, фрагментарность обучения, отсутствие взаимосвязи в преподавании геометрии с другими предметами приводит к низкому результату обучения. Без систематической и целенаправленной работы нельзя успешно развивать пространственное представление, пространственное воображение и логическое мышление. В этой связи нашей кафедрой ведется работа в профильных технических классах школы № 21 г. Якутска, республиканского лицея-интерната и нескольких школах Таттинского улуса. В данных школах учителя активно используют предложенный нами метод применения анаглифных чертежей на уроках геометрии и черчения, что обеспечивает возможность постепенного достижения учащимися все более высокого уровня развития пространственных представлений. Большинство студентов, поступивших на наш факультет из названных школ, свободно оперировали пространственными образами по представлению, сравнительно легко переходили от одного графического материала к другому, от двумерных изображений к трехмерным и обратно.

Первоочередная задача инженерного образования — формирование профессионально компетентного специалиста, способного не только понимать и усваивать предлагаемый преподавателями учебный материал, но и умеющего самостоятельно организовывать и контролировать процесс собственного познания. В результате

обучения в высшей школе должны быть подготовлены специалисты, умеющие думать, искать и находить собственные решения. Особая роль в современных условиях отводится преподавателям графических дисциплин, которые являются организаторами учебной графической деятельности и самостоятельной работы обучающихся, развития их инженерного, творческого и пространственного мышления. Они помогают формированию поискового стиля умственной деятельности будущего специалиста.

Примечания

¹ *Ананьев Б.Г.* Новое учение о восприятии пространства // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 15–19.

² См.: *Дзене А.Э.* Организация самостоятельной работы и педагогическое руководство при формировании пространственных представлений в процессе изучения графических дисциплин на I-м курсе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.

³ Там же.

⁴ См.: *Елисеев О.П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности. Практическая психология. Псков, 1994. С. 153–176; *Он же.* Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск, 1992. С. 23

⁵ См.: *Кабанова-Меллер Е.Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение // Знание. 1981. № 6. С. 16–23.

⁶ См.: *Владимирский Г.А.* Стереоскопические чертежи по геометрии. М., 1963.

⁷ Черчение. Сборные и стереоскопические модели / Под ред И.Г. Виницкого. М., 1972.

И.И. Игнатенко

**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

Иностраный язык представляет особую ценность как составляющая духовной культуры человечества. Он не только помогает реализовать общение, но и тесно связан со всеми сферами деятельности общества — экономикой, политикой, искусством, образованием, отражая менталитет и культуру данной страны или нескольких стран. В отличие от родного языка иностранный служит средством не только межличностного, но и межнационального общения. Для успешного функционирования предприятий каждый квалифицированный специалист должен уметь получать современную профессиональную и деловую информацию из устных и письменных источников.

С давних времен в обществе ценились специалисты, владевшие иностранными языками. С ростом межнационального общения возростала потребность в знании языков. Сегодня английский является признанным языком международной коммуникации. Следует отметить, что энтузиасты другого общепопулярного языка — эсперанто — утверждают, что официально признавать английский язык международным нельзя, чтобы не нарушать равноправия между государствами и носителями языков. Именно с этой целью лингвист Л. Заменгоф создал искусственный язык эсперанто на основе смеси русского, идиш, польского, иврита и др., описав его в книге “Lingvo internacio” в 1887 г. Эсперанто пользовался большей популярностью, особенно после Первой мировой войны, когда люди надеялись на скорое достижение международного взаимопонимания. Но этот язык не стал официальным мировым, хотя сегодня на эсперанто говорят не менее 2 млн человек в мире, издаются более 100 периодических изданий, в некоторых странах на нем транслируются радиопрограммы. Популярна мысль о введении эсперанто в качестве вспомогательного языка Евросоюза для обеспечения реального языкового равноправия. Некоторые компьютерные программы и сайты уже позволяют выбирать эсперанто в качестве родного языка. Эсперанто используют для автоматического компьютерного перевода. Сторонники этого языка утверждают, что для малого бизнеса переговоры на эсперанто

Игнатенко Ирина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Московского педагогического государственного университета имени В.И. Ленина.

могут сэкономить деньги на перевод и время переговоров. В ряде вузов по всему миру ведется обучение на эсперанто, практически в каждом крупном городе есть эсперанто-клубы по интересам. Однако малая известность эсперанто наряду с распространенностью мнения, что это мертвый язык, и отсутствием мощной общественной поддержки делают язык маргинальным. Пока что невозможно говорить об эсперанто как о серьезной альтернативе английскому языку в качестве языка международной коммуникации, которая стремительно набирает силу.

В современном глобальном мире изучение и знание иностранных языков обрело новый статус, и международное взаимодействие и сотрудничество достигли такого уровня, что, как пишет Д. Медведев, “после работы в швейцарской фирме англичане едут в своих немецких автомобилях в ирландские пабы, чтобы пропустить пинту-другую бельгийского пива, затем, добравшись до дома, съедают за ужином турецкий кебаб или индийское карри, ложатся на шведский диван и наслаждаются американским фильмом по японскому телевизору”¹. Поэтому сегодня как никогда актуально межкультурное общение, направленное на взаимное дополнение и обогащение культур разных стран.

Важным стимулом к изучению языков стали решения Болонской конвенции о мобильности. *Мобильность* — это одна из основополагающих статей в Болонском процессе, но интерпретация этого понятия претерпела некоторые изменения на разных этапах его развития: от упоминания в общих чертах в Сорбоннской декларации 1999 г. до рассмотрения в качестве основы создания европейского пространства высшего образования в Берлине в 2003 г. Одной из причин, препятствующих развитию мобильности, является *недостаточное владение языком*. Как отмечено в докладе, представленном на официальном семинаре “Реализация Болонских решений. Мобильность персонала и студентов” (Лондон, 2007 г.), эта проблема связана не только с некачественным преподаванием иностранных языков в высших учебных заведениях, но и с тем, что преподавание некоторых редких европейских языков не осуществляется или обучение им является платным. Другая причина — трудность изучения некоторых языков. Самые распространенные языки Европы — это английский, французский, немецкий и испанский. Очевидна связь между владением языками и студенческой мобильностью. Студенческие союзы Европы в связи с этим требуют увеличить финансирование изучения иностранных языков в высших учебных заведениях, а также материально поддержать изучение языка во время обучения за рубежом. Мобильность дает широкие научные возможности и открывает доступ к огромной базе для исследований и обучения, выбора области

знания и повышения образовательного уровня. После прохождения курса обучения за рубежом студент имеет шансы повысить свою конкурентоспособность на международном рынке труда, но для этого необходимо, чтобы знания и умения признавались и ценились. Свободное передвижение позволяет погрузиться в другую среду обучения, что формирует новые культурные, социальные и научные ценности и способствует личностному росту. Погружение в другую академическую и культурную среду усиливает толерантность, содействует поддержанию демократической культуры и созданию глобального общества в мультикультурном контексте. Присутствие иностранных преподавателей, студентов и сотрудников помогает поддерживать интернациональную атмосферу высших учебных заведений, позволяет сравнивать разные системы образования и обучения, распространять инновации и повышать качество образования и исследований².

Итак, в ходе работы в современных глобальных условиях постепенно формируется новый образ сотрудника — делового партнера, который независим и мобилен, настроен на реализацию возможностей карьерного роста, постоянно повышает свою квалификацию, в том числе и языковую. Специалисты по кадрам отмечают необходимость владения английским языком наряду с умением расставлять приоритеты, мыслить аналитически, стремление развивать профессиональные навыки, работать в команде.

Следовательно, на нынешнем этапе развития мира, когда межкультурное общение стремительно расширяется, когда растут межнациональные связи и повсеместно осуществляется разнообразное деловое общение, возрастает роль личности, владеющей иностранным языком или несколькими языками для содействия данному общению в качестве переводчика или для личного общения. Такое участие в межкультурном деловом общении изменяет саму личность, поскольку язык является отражением культуры. При изучении другого языка приобретается более глубокое понимание не только изучаемого, но и своего родного языка, а также обеих культур. Изучение иностранного языка выявляет сильные и слабые стороны родного языка, раскрывает богатства другой культуры. Понимание даже простой фразы на ином языке способно пробудить воображение. Дословный, механический перевод не сможет передать подлинного значения оригинальной фразы, так как почти во всех случаях требуется обдумывание, осмысление, сопоставление с родным языком, что в свою очередь тоже зависит от наличия персональной культурной и образовательной базы человека.

При нынешнем изобилии телевизионных программ в жизни молодого поколения педагоги и психологи отмечают у многих

обучаемых неумение выявить причинно-следственные связи в изучаемом материале, что во многом объясняется как раз привычкой с раннего детства смотреть телефильмы, призванные лишь захватить внимание. Развивающийся мозг привыкает использовать лишь “горизонтальные” схемы, которые помогают противопоставлять элементы, т.е. осуществлять поверхностное восприятие. Напротив, изучение иностранных языков наряду с чтением и математикой требует установления вертикальных мозговых схем, разрабатывая логику причин и следствий, способность к глубинному, аналитическому восприятию.

Речевая деятельность личности, умение пользоваться средствами языка реализуются в общении: в семье, в трудовом коллективе, в общественной жизни. Так формируется “языковая личность” с собственным запасом речевых навыков, симпатий, антипатий, пристрастий, привычек. Языковая личность — это хранитель приобретенных знаний. Теория и практика обучения и воспитания не может не учитывать качеств языковой личности. Языковая личность реализует, проявляет себя и развивается в условиях языковой ситуации общества, государства. Общество и государство не могут оставаться равнодушными к потребностям языковой личности, должны учитывать их в языковой политике, если таковая имеется.

В зарубежной практике интересно отметить британский опыт. Несмотря на массовое распространение английского языка, британцы перестали считать, что раз их везде понимают, то нет необходимости изучать другие языки. Напротив, как отмечает журналист лондонской газеты А. Фуллертон, работодатели стали обращать особое внимание на знание сотрудниками, претендующими на работу в компаниях глобального уровня, нескольких иностранных языков, что вызвало небывалую популярность языковых курсов. Студенты на занятиях стремятся осуществлять иноязычное общение с самого первого занятия “для совершенствования навыков и создания дружеской атмосферы”³. Еще одна важная причина выросшего интереса к иностранным языкам — участившиеся межнациональные браки.

Языковая личность, будь то профессиональный переводчик или просто специалист, владеющий языком, является основным проводником в международном деловом общении. К человеку, выступающему в роли переводчика в деловом общении представителей разных культур, выдвигаются не только языковые требования, но и такие, как сдержанность, такт, корректность, максимально точное отражение позиций сторон⁴.

Сегодня в условиях рыночной экономики многие выпускники вузов вынуждены искать работу, так или иначе связанную с бизне-

сом. Многие государственные отрасли, например образование, тоже испытывают влияние современных тенденций деловой жизни: появились педагогический менеджмент, маркетинг образовательных услуг, реклама образовательных учреждений. Поэтому в практической деятельности к выпускнику будут сполна предъявлены современные требования: владение иностранными языками, информационными технологиями, управление автомобилем, стрессоустойчивость и т.д. Владение иностранными языками в той степени, чтобы суметь адекватно выполнять производственные обязанности и успешно продвигаться по карьерной лестнице, составляет нередко проблему для многих выпускников вузов. Осознание этого факта ставит *повышенные задачи перед преподавателями иностранных языков* вузов, особенно неязыковых факультетов.

Необходимость *качественного* владения иностранным, и в особенности английским, языком осознают выпускники всех факультетов, которым приходится сотрудничать с международными фирмами (global multinationals), публиковаться в зарубежных журналах, участвовать в международных конференциях, общаться с зарубежными коллегами, читать профессиональную зарубежную литературу в оригинале.

Таким образом, подготовка концептуальных основ для оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов ориентирована на реализацию личностной, деятельностной, творческой парадигмы образования. На нынешнем этапе в теории и практике высшего образования требуют разрешения *противоречия*:

— между всеобщим признанием необходимости углубления общей и специальной языковой подготовки будущих специалистов и недостаточным осуществлением этих намерений на практике;

— между потребностью в специалистах, способных глобально мыслить, адаптироваться к общемировым требованиям, жить в гармонии с представителями разных национальных культур и недостаточным количеством выпускаемых вузами специалистов, готовых к осуществлению межкультурной коммуникации на качественном деловом уровне в глобальном мире;

— между личностными потребностями участников образовательного процесса в непрерывном образовании, целостном развитии своего потенциала и недостаточной направленностью высшего образования на духовное, социально-культурное и профессиональное совершенствование личности;

— между потребностью в специалистах, способных свободно общаться в глобальном мире с представителями разных культур без переводчика на основе профессионального владения несколькими иностранными языками, и недостаточной (в большинстве

случаев) подготовкой выпускников вузов даже в отношении одного языка.

Разрешение данных противоречий возможно путем создания таких условий образовательного процесса в вузе, чтобы профессиональная подготовка специалистов вносила более значимый вклад в решение глобальных проблем цивилизации и индивидуальных проблем существования личности. Совершенствование профессиональной подготовки призвано помочь реализовать социальные и личностные потребности в специалистах, способных принять вызовы XXI в.

Таким образом, можно указать основные *приоритеты*, выделяющие изучение иностранного, в первую очередь английского, языка в программе высшей школы:

- владение иностранными языками — ключ к профессиональному успеху;
- владение иностранными языками — ключ к творческому совершенствованию личности;
- владение иностранными языками — ключ к богатству мировой культуры.

Данные изменения требуют обновления подхода к изучению иностранных языков в вузе, чтобы профессионально ориентированный характер подготовки органически сочетался с формированием важнейших компетенций будущего специалиста и навыков делового общения в условиях глобального мира. Переориентация взглядов на языковую подготовку, актуализация внутренней сущности языка и его потенциальных возможностей в формировании интеллектуальных способностей, культурной и коммуникативной подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности стали основанием для новых подходов в изучении языка в свете трансформационных процессов в современном обществе.

Проведение модернизации языковой подготовки в школе и вузе призвано создать прочный *базис для коммуникации* будущих специалистов. Однако не секрет, что пока преподавание иностранных языков во многих школах зачастую сводится к механической зубрежке, в результате чего в вузе порой приходится начинать вновь буквально с азбуки. Очевидно, сегодня надо искать привлекательные для молодежи пути использования популярных информационных источников — ТВ и Интернета — для оказания обучающего, а не отучающего думать воздействия.

Другой возможной причиной языковых трудностей у современных учащихся и студентов является то, что на начальном этапе обучения чтению на родном языке в погоне за набором мифической скорости учителя пропускают важную стадию обуче-

ния — понимание прочитанного, к которой позже уже нет времени возвращаться. Но, не освоив навыков осмысления прочитанного и грамотной речи на родном языке, невозможно хорошо изучить другой. В итоге образовательный потенциал иноязычной подготовки не используется в должной степени.

В современных условиях повсеместных международных контактов студенты—выпускники неязыковых факультетов также имеют значительную вероятность межкультурного делового общения в своей будущей профессиональной деятельности. При том что большинство факультетов в вузах — неязыковые, на которых проведение языковой подготовки имеет свои особенности, отличающие эти факультеты от “профильных”, языковых, обучение иностранным языкам в *неязыковом* вузе и на неязыковом факультете сопряжено с рядом *трудностей*, которые можно сформулировать следующим образом:

1) контингент обучаемых весьма разноуровневый в отношении базовых знаний по иностранному языку, что не позволяет при организации учебных занятий ориентироваться только на стандарты высшего образования, а вынуждает преподавателя уделять значительное время повторению школьной программы;

2) среди подавляющего большинства студентов с базовым английским языком имеется определенное количество молодых людей, изучавших в школе другой язык в качестве основного или единственного, что усиливает неоднородность образовательной среды;

3) в связи с поточной организацией общеобразовательных и специальных лекций не всегда удается адекватно сбалансировать численность языковых групп, в результате чего иногда занятия по иностранному языку приходится проводить в переполненных группах, что заметно снижает возможности реализации личностно ориентированного подхода;

4) в условиях доминирования английского языка в глобальном общении обозначился резкий спад количества студентов неязыковых факультетов, желающих изучать в качестве основного какой-либо другой язык, что приводит к еще большей переполненности групп английского языка.

Поэтому для устранения вышеобозначенных проблем мы предлагаем применять следующие *методы*:

- не только осуществлять комплексное тестирование в начале учебного года для последующего анализа результатов и формирования на его основе учебных групп, но и корректировать состав групп после промежуточного тестирования в течение дальнейшего периода учебы;

- студентов, не изучавших ранее английский язык, определять в отдельную группу для начинающих, но в дальнейшем ориентировать их на вузовскую программу;

- несмотря на возможную первоначальную переполненность групп английского языка стремиться к оптимизации числа студентов в группе до 14–16 человек, что диктуется реальными возможностями охвата студентов во время занятия для осуществления лично ориентированного подхода.

Необходимо обеспечить *сопричастность* каждого студента при организации групповой работы. Для этого необходимо так моделировать деятельность, чтобы результаты группы зависели от вклада каждого студента. Прекрасные возможности предоставляет проектный метод. Проектирование становится совместной деятельностью преподавателя и студентов. Диалог перестает быть запланированной ситуацией на учебном занятии, а становится способом жизнедеятельности субъектов образования.

Важно отметить, что в обучении иностранному языку делового межкультурного общения особую роль приобретает *лично ориентированный подход*, когда преподаватель берет на себя *регулирующую* и *консультирующую* функции. Он перестает контролировать деятельность студентов, чтобы дать им возможность реализовать свои потенциалы и получить актуальные знания. Педагог организует образовательную среду, где студент, опираясь на свой личностный потенциал, определяет способы своей деятельности, пути самореализации с учетом своих интересов. Важную роль при подготовке к деловому межкультурному общению играет создание атмосферы новизны и ощущения комфортности на занятиях.

В контексте лично ориентированного подхода к обучению заслуживает внимания актуальная в западной педагогике концепция *автономии* студента, которую исследователи определяют как умение ответственно управлять своей учебной деятельностью, в ходе которой студент самостоятельно определяет цели своего обучения, его стратегию, содержание, а также выбирает методы и приемы самообучения и дает оценку проделанной им работы. В свете решения задачи формирования навыков успешного делового общения нам близко определение автономии студентов, согласно которому автономный студент вырабатывает самостоятельное отношение к процессу и содержанию учебы и возможности переноса результатов на всю жизнедеятельность⁵.

На основе анализа идеи автономии студентов представляется возможным выделить следующие *компоненты*:

- деятельностный, который включает владение стратегиями по изучению иностранного языка от постановки цели до оценки результатов деятельности;

— личностный, направленный на формирование таких личностных качеств, как мотивированность на обучение в течение всей жизни и владение навыками самостоятельного получения знаний.

Таким образом, рассматривая западную идею автономии студентов в свете отечественных исследований по личностно ориентированному изучению иностранного языка, можно отметить, что оба подхода предполагают более *последовательную ориентацию на самостоятельность* студентов, которая выражается в следующем:

- осознание целей, задач и содержания обучения иностранному языку делового межкультурного общения;
- участие в выборе видов работ с учебным материалом;
- самостоятельный поиск дополнительной информации;
- самостоятельное проведение некоторых работ (например, проектирование);
- осмысление своих результатов изучения иностранного языка делового межкультурного общения;
- анализ собственных и чужих ошибок, определение дальнейших перспектив изучения иностранного языка.

Сочетая идею автономии с практикой личностно ориентированного подхода к изучению иностранного языка, можно сформулировать следующие характерные *особенности* в работе преподавателя.

1. Активность студентов содействует успеху в учебе.
2. Доминирующее участие в занятиях принимают именно студенты, поскольку обучение направлено на их деятельность.
3. Важная роль отводится выявлению ключевых вопросов в отличие от просто ответов на вопросы преподавателя.
4. Процесс обучения направлен на раскрытие творческого потенциала личности студента.
5. Студенты становятся партнерами преподавателя в процессе изучения языка и несут равную ответственность за успех.
6. Процесс обучения выходит за рамки аудитории, весь мир становится объектом изучения.
7. Сам процесс обучения с его трудностями и проблемами не менее важен, чем конечный результат.
8. Студенты используют современные средства массовой информации в процессе поиска, исследования, подбора и оценки необходимой информации.
9. Коммуникативные задания активизируют не только отвечающего студента, но и его партнера по общению.
10. Инсценирование игровых ситуаций и диалогов, разгадывание кроссвордов, шарад, составление каламбуров, подготовка языковых тематических мероприятий содействуют мотивации.

11. Важнейшую роль играет самостоятельное чтение с последующим составлением проектов.

12. Обучение ведется ради будущего успеха в деловой жизни, поэтому важную роль играет применение знаний на практике.

В осуществлении автономного лично ориентированного обучения необходимо применять такие технологии, как:

— проектирование (стенгазеты, коллаж, реферат, концертный номер, сценка);

— самостоятельное чтение материалов по профессиональной тематике с последующим осмыслением и обобщением в выступлении;

— подготовка и применение деловых и ролевых игр, имитирующих различные виды устного общения;

— разработка и применение материалов для подготовки к письменному деловому общению.

Таким образом, применение идеи автономии в рамках лично ориентированного подхода в обучении иностранному языку на неязыковом факультете может содействовать повышению качества подготовки в системе непрерывного образования, помочь студентам самостоятельно совершенствовать свой уровень в различных ситуациях и применять знания в реальной межкультурной коммуникации.

Иностранный язык, который в эпоху “железного занавеса” изучался как некая отличная от русского языка система, теперь в эпоху глобализации и открытых границ должен изучаться прежде всего как *язык общения представителей разных культур*, что актуально не только при выезде за рубеж или чтении литературы, но главным образом в производственной деятельности, которая в глобальном мире зачастую связана с зарубежными контактами в той или иной форме. Поскольку деловое общение осуществляется в организациях с различной корпоративной структурой, с различными правилами и традициями, то эти особенности следует принимать во внимание при обучении деловому общению наряду с обучением *навыкам делового общения* в его различных проявлениях: при устном выступлении в беседе, на собрании, на переговорах, в дискуссии, в разговоре по телефону, при приеме на работу, в составлении резюме или беседе с кандидатом на должность, при составлении деловых писем, документов, рекламного текста.

Таким образом, в современном глобальном мире недостаточно владеть языком “в целом”, а важно уметь применять полученные навыки языкового общения в профессиональной деятельности, даже если она не связана напрямую с лингвистикой. От умения наладить адекватное общение, а тем более на иностранном языке,

напрямую зависит успех организации и карьерный успех самого специалиста.

Во многих вузах сегодня уже созданы программы “референт-переводчик”, где за отдельную плату студенты дополнительно занимаются языком с I по IV курс, получая дополнительную подготовку в сфере общего и профессионального языка. Но данная программа в силу разных причин не охватывает всех студентов. Поэтому столь актуальна в современном российском высшем образовании *задача модернизации языковой подготовки*, через которую проходят *все* студенты, совершенствования ее форм и содержания в направлении развития коммуникативных навыков и способности участвовать в деловом общении будущих профессионалов.

В дополнение к стандартной программе необходимо *формирование коммуникативной и межкультурной компетенций* для делового общения через модернизацию языковых пособий при условии разумного *использования зарубежных наработок; актуализации тем, подготовки глоссария, ролевых игр и тестов*. Данные меры при условии проведения их на уровне заинтересованности, а не формальных отписок призваны содействовать формированию навыков успешного делового общения студентов в первую очередь непрофильных факультетов, где языковая подготовка особо нуждается в модернизации. Совершенствование языковой подготовки на неязыковых факультетах вуза способно серьезно содействовать успешному деловому общению и межкультурной коммуникации будущих отечественных специалистов, их карьерному успеху, а значит, успешному развитию всей новой России.

В современной языковой образовательной политике полилингвизм рассматривается как один из важнейших принципов организации гуманитарного пространства. Это гуманитарное пространство, включающее в качестве важнейшего компонента изучение языков, в некотором смысле противостоит стандартной модели глобализации, основанной на общемировом циркулировании финансовых потоков, информации и технологий. Традиционная финансово-информационная интерпретация глобализации отражает в большей степени ее материальный и прагматический характер, выявляя базис наблюдаемых мировых трансформаций, в то время как происходящие на этой основе изменения в человеческих взаимоотношениях, ускорение межкультурных контактов и обмена знаниями могут служить формированию более гармоничной и творческой личности. Следовательно, современная организация иноязычной подготовки может служить ключом к освоению богатства мировой культуры и расширению обмена знаниями, что в свою очередь превратит глобализацию из мира финансовых потоков в потоки знаний.

Примечания

¹ *Медведев Д.* Британский Совет — мост между культурами // Британский стиль. 2008. № 17. С. 92–99.

² См.: *Cradden C.* Study for Education International. Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility // Bologna Process Official Seminar. London, 2007. P. 1–52.

³ *Fullerton A.* Language courses in London // The London paper. 2008. 31 January. P. 29.

⁴ См.: *Самохина Т.С.* Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. М., 2005.

⁵ См.: *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* / Hrsg. H. Barkowski, H. Funk. Berlin, 2004.

Г.П. Кашкорова

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
НАД УЧЕБНОЙ ПРОГРАММОЙ**

В настоящее время много говорят о том, что новый характер современного общества — общества постиндустриального, общества информационных технологий — требует от его членов способности активно мыслить и самостоятельно действовать, планировать собственную деятельность, прогнозировать достижение результатов. Какую роль должно играть образование в подготовке граждан нового общества? Должно ли оно отзываться на меняющиеся требования? Если да, то избираемые для этого пути должны быть столь же современными.

Во “Всемирной декларации о высшем образовании для XX века: подходы и практические меры”, принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 г., отмечено: “Статья 9. Новаторские подходы в сфере образования: критическое мышление и творчество. ... (b) Высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность”¹. С задачей “воспитывать информированных граждан” отечественная высшая школа справлялась и продолжает справляться, к решению же других задач, признаваемых мировым академическим сообществом как актуальные, мы подходим только исподволь, вероятно, потому, что для этого требуется наличие не очередного “текста лекций”, а какого-то инструментария, технологии. Набор даже самых привлекательных характеристик образовательной деятельности останется обычной декларацией или красиво “упакованной” идеей до тех пор, пока мы не найдем возможного пути реализации идеи, не изберем для этого соответствующей педагогической технологии. Часто приходится наблюдать, как при отсутствии продуманных базовых предпосылок обучение сводится к случайному набору приемов, вырванных из контекста определенных методик, технологий, систем обучения.

Кашкорова Галина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, докторант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва.

Переход современного образования на инновационные технологии, связанный с переориентацией на коммуникативно-деятельностные основы, неизбежно ведет к определенной инвентаризации элементов системы обучения (цели, содержание, средства, формы обучения и др.), к поискам новых форм педагогического взаимодействия преподавателей и учащихся.

Постановка цели обычно определяется как сознательное планирование будущих достижений собственной деятельности, это важнейший момент познания, дойдя до которого человек корректирует целенаправленные действия. Не оспаривая этого утверждения по существу, мы задаем вопрос: можно ли эту характеристику целеполагания в равной степени отнести к обоим субъектам образовательной деятельности — и к студенту, и к преподавателю? Хорошо представляя себе деятельность преподавателя, который постоянно обращается к пересмотру содержания читаемых курсов, к корректировке целей обучения (промежуточных, во всяком случае), к поискам новых форм преподавания, мы не имеем реальных подтверждений аналогичной деятельности студента. Высказывания типа *“С 1 сентября буду учиться лучше”*, *“Готовиться к семинару надо по-другому”*, *“Теперь я точно знаю, как писать реферат”*, на первый взгляд эксплицирующие процесс постановки целей, в действительности мало свидетельствуют о реальных процессах осмысления собственной деятельности, т.е. никак не связаны с когнитивным характером целеполагания.

При попытках прямо или косвенно выяснить, как студент представляет себе цель пребывания в вузе, мы опять-таки получим ответы вроде: *“Я хочу стать хорошим специалистом”*, *“Я планирую быть отличным специалистом, чтобы получить достойную работу”* и пр. Из подобных высказываний видно, что обучающийся ограничивается общим представлением о конечной цели, не понимая того, что целеполагание актуально не только на каждом из этапов овладения специальностью, но и в каждом из аспектов формирования его как личности.

Мы видим, что при недостатке опыта студентам сложно формулировать цели конкретной деятельности, — ему нужно помочь видеть ближние и дальние перспективы, студента необходимо обучать прогностическим рассуждениям. Обучать этим навыкам, как показывает наш опыт, можно, если по-новому структурировать деятельность субъектов в рамках определенного стандарта содержания обучения (в нашем случае это ГОС по специальности 031001-филология).

Если обучение — процесс, характеризующийся совместной деятельностью обучающихся и обучаемых, то и формулирование целей на всех этапах образовательной деятельности должно быть

совместным. Особая ответственность лежит на участниках этой совместной работы на этапе формирования ориентировочной основы, в частности, когда начинается освоение нового курса. “Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация (от франц. “искусный, ловкий, умелый” — приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям) для внесения корректив в свою деятельность или выработка принципиально новой индивидуальной педагогической траектории”².

Используя на протяжении ряда лет в своей практике педагогическую технологию “Развитие критического мышления через чтение и письмо” и являясь тренером международной программы “The International Reading and Writing for Critical Thinking Program” (RWCT), автор настоящей статьи убедилась в том, что большинство приемов этой технологии построено на коллективной работе, направлено на обсуждение учебного материала и позволяет не только трансформировать и структурировать получаемую информацию, но и придать деятельности реальный коммуникативно-когнитивный характер. В ходе работы над учебной информацией студенты должны показать, как и что именно они усвоили, и — самое главное — как они относятся к этому новому знанию, оценивая его важность в системе своей профессиональной подготовки. Для этого используются специальные формы рефлексивных заданий: написание эссе “Оставьте за мной последнее слово”; проведение публичной презентации “продукта”; заполнение “выходной карты”, которая представляет собой ответы на вопросы типа “Как изменились мои представления о...?”, “С какой ранее полученной информацией я могу обнаружить связь?”, “Что я могу делать иначе после полученной информации?” и т.п. Приобретенные в результате такой работы навыки позволяют реализоваться таким когнитивным способностям, как анализ, синтез, оценка.

Организованная подобным образом работа помогает преодолеть пассивность студентов; сместить акцент с фактических знаний на практические навыки; выделить самые существенные моменты при оценке результатов; сменить приоритеты в значимости осваиваемого материала.

Опыт использования названной технологии (RWCT) позволяет нам делать некоторые выводы относительно сформированности следующих важных характеристик деятельности обучаемых:

а) возможность постоянно находиться в состоянии активной мыслительной деятельности;

б) способность высказывать свое мнение, отстаивать его в ряду других, может быть, принимать другую, более убедительную точку зрения, в конце концов, просто учиться прислушиваться к чужому мнению и т.п.;

в) умения совместно выполнять работу и координировать совместные действия;

г) навыки самостоятельно интерпретировать теоретические знания.

В качестве примера, подтверждающего корректность наших утверждений, мы предлагаем описание собственного опыта применения инновационных приемов в практике обучения студентов-филологов — будущих преподавателей русского языка как иностранного. Мы анализируем только фрагмент деятельности, который прямо отвечает теме, заявленной в названии статьи.

Наша убежденность в том, что процесс обучения должен быть коммуникативным, а процесс изучения — когнитивно-коммуникативным, нашла свое воплощение в построении и преподавании целого ряда дисциплин при подготовке студентов по специальности 031001-филология, в частности специализации “Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)”. Специализация является частью специальности и предполагает получение более углубленных профессиональных знаний и навыков в различных областях деятельности по профилю этой специальности; в нашем случае — это область методики преподавания русского языка как иностранного. Названная специализация углубляет знания студента в сфере фундаментальной подготовки и имеет прикладной характер, ориентируя студента в узкой области профессиональной деятельности, когда он получает первичные навыки профессиональной деятельности.

Учебный план специализации “Методика преподавания русского языка как иностранного” представляет собой систему спецкурсов “Введение в методику преподавания РКИ”, “Аспекты в преподавании РКИ”, “Речевая деятельность и ее виды”, “Средства обучения РКИ”, “Организация и планирование учебного процесса”. Кроме того, читаются факультативные курсы “Современные игровые методики”, “Профессионально ориентированное обучение иностранному языку”, “Интенсивные методы обучения иностранному языку”, “Национальное речевое поведение: социокультурные особенности”, “Анализ художественного текста в иностранной аудитории”, “Теория и практика лингводидактического тестирования”.

Овладение специализацией начинается в третьем семестре с курса “Введение в методику преподавания РКИ”, основное назначение которого — подготовить студентов к дальнейшему освоению дисциплин, посвященных частным вопросам методики³. В курсе отражены общие положения методики преподавания русского языка как иностранного.

В результате усвоения материала курса студенты **получают представление** о роли русского языка в современном мире, ме-

тодике как науке, основных этапах развития методики, о связи методики с другими науками (педагогикой, лингвистикой, психологией и др.), о ведущих методических школах, о круге научных и практических проблем, решаемых современной методикой; **усваивают знания** понятий и категорий методики, оснований для классификации методов, групп принципов современной методики преподавания русского языка как иностранного, **овладевают** необходимой лингводидактической терминологией и навыками работы с научно-методической литературой.

Кроме этого перед преподавателем стоит серьезная психологическая задача: дать студенту возможность оценить собственную профпригодность. Курс “Введение в методику” — это своеобразный Юрьев день, когда студент может по окончании курса принять окончательное решение по поводу выбранной специализации, он вправе изменить свое решение, если понял, что ошибался относительно специфики будущей профессиональной деятельности.

Первое занятие носит характер беседы, которая строится как обсуждение вопроса “*Каким я вижу преподавателя русского языка как иностранного? Какими из необходимых качеств я обладаю сегодня?*”. Студенты воспринимают эту часть занятия как довольно занимательную, бурную, дискуссионную, как разговор “вообще”. Задача преподавателя же на самом деле — подготовить формирование целеустановки, иными словами, вместе со студентами определить цель в овладении специализацией, поскольку в зависимости от набора соответствующих качеств человека зависит, пригоден ли он к этой деятельности, т.е. определение его профпригодности. В результате обсуждения студенты приходят к “неожиданным” выводам.

1. “*Глобальному*”: оказывается, никакими особенными (!) признаками преподаватель РКИ от преподавателей других дисциплин не отличается — у него, как у всякого специалиста, кроме качественных знаний предмета должно быть сформировано творческое мышление, ясное представление о месте своей профессии в системе общечеловеческих знаний и практики.

2. “*Тожже важному*”: особенное все-таки есть (!): русский язык “как иностранный”.

Таким образом, в общем виде определяется специфика в подготовке преподавателя РКИ и то, чему необходимо научиться в результате овладения специализацией; по крайней мере именно так может быть поставлена задача перед студентом. На этом этапе возможно формулирование конечной цели каждым, выбравшим данную специализацию: “*Что мне нужно сделать, чтобы приобрести качества, необходимые преподавателю РКИ в его профессиональной деятельности?*”.

Опыт работы убеждает нас в том, что планировать результативную деятельность можно, если вместе со студентами проанализировать программу предложенного для изучения курса⁴. Именно поэтому следующий этап мы считаем очень важным. Студенты получают программу курса “Введение в методику преподавания РКИ” и читают ее с маркировкой: студенты помечают информацию, отвечая на вопросы: “*О чем, как вам кажется, вы уже знаете наверняка?*”, “*О чем слышали?*”, “*Что, по вашему мнению, не имеет никакого отношения к обучению иностранцев русскому языку?*”, “*Ответ на какой вопрос вы хотите получить немедленно?*”. В процессе такого чтения происходит не только осмысление программы, представляющей в общем виде содержание обучения, но и некая “проверка на прочность” — ведь только что мы говорили о том, чему следует научиться, чтобы стать преподавателем РКИ.

На этом этапе у учащегося происходит внутреннее формирование прогноза относительно предстоящей образовательной деятельности. Эту работу мы вправе понимать как собственно личностный аспект целеполагания. Такой деятельности студентов мы придаем серьезное значение, поскольку таким образом у обучаемых формируется способность к своего рода проективной детерминации будущего, ответственность за него, вера в себя и свои профессиональные способности. Важно и то, что в этом случае, когда студент маркирует информацию в соответствии с вопросами “*О чем, как вам кажется, вы уже знаете наверняка?*”, “*О чем слышали?*” и даже “*Что, по вашему мнению, не имеет никакого отношения к обучению иностранцев русскому языку?*”, постановка цели опирается на предыдущие знания, на представления о собственных талантах и слабостях и на способность так спланировать свои действия, чтобы в итоге прийти к новым знаниям и к формированию новых способностей и умений”⁵.

Далее мы переходим к обсуждению информации, помеченной студентами как “*Это не имеет никакого отношения к обучению иностранцев русскому языку*”. Этот фрагмент занятия представляет собой традиционную обзорную лекцию, когда преподавателем “снимаются”, устраняются проблемные точки, развеиваются некоторые сомнения студентов относительно правомерности включения той или иной позиции в программу курса.

Следующий этап — самый интригующий, когда каждый студент имеет возможность задать один вопрос, который возник у него в процессе чтения программы: “*Я хочу хоть что-то узнать об этом немедленно*”. Сознательно нарушая логику и последовательность в предъявлении информации, мы идем на раскрытие этой “интриги”, поддерживая внешнюю, а для тех, кто еще не определился в своем выборе, формируя внутреннюю мотивацию. Может показаться, что, находясь в полной зависимости от воп-

росов студентов, преподаватель подвергает себя определенному риску не получить возможности мотивировать студентов; но, надо сказать, что неформально написанная программа и выбор (пусть пока даже интуитивный) специализации студентами в реальности сводят такой риск практически к нулю.

Знание студентами программы, способность прогнозировать содержание и планировать собственную деятельность, конструировать приобретаемые навыки — один из путей когнитивной рефлексии обучаемых и развитие способности оценивать собственные учебные (и не только) достижения, что видно из анализа тех эссе, которые студенты пишут в конце занятия: *“Я прочитал программу и думаю, что...”*.

Выводы, которые преподаватель может делать после внимательного прочтения студенческих размышлений, составляют основу той ежесеместровой постоянной работы, которую мы определяем как корректирование курса с учетом особенностей группы; знание специфики группы позволяет нам в полной мере реализовать личностно ориентированный подход.

Так, оказывается, что кто-то по-прежнему сомневается в правильности выбора специализации: *“Если честно, пока еще ничего не думаю. Я не знаю, насколько правильно я выбрала специализацию. Надо все еще раз обдумать и взвесить”* (Вера С.)⁶.

Часть студентов вполне критично относится к тексту программы и к содержанию курса в целом: *“Она вполне осваивается, здесь конкретно выражены цели и задачи курса, подробно рассказано о его структуре, поэтому при изучении программы можно понять и задачи курса, и задачи методики”* (Вика Ш.); *“Это именно то, чего я и ожидала. Конечно, некоторые особо длинные и сложные термины меня напугали, но я думаю, что при ближайшем рассмотрении они окажутся достаточно понятными”* (Аня Р.); *“Программа курса многопланова, мне она показалась трудной, но очень интересной”* (Аня Б.); *“Программа курса четко структурирована. Все, что мы узнаем, займет место в этой структуре. Курс предполагает узнать историю преподавания РКИ, принципы преподавания РКИ”* (Вика Л.).

Некоторые выражают радость от того, что их ожидания совпали с действительностью: *“1) Совершенно правильно поступила, выбрав специализацию, 2) что-то мне будет очень-очень интересно (особенно психологические компоненты преподавания и обращение к мотивации студента), 3) что-то будет очень полезно, 4) теперь я неизбежно буду видеть принципы и методiku преподавания тех предметов, которые слушаю я, 5) я рада!”* (Юля П.); *“Программа достаточно сильно совпадает с моими воззрениями насчет будущей профессии. Кроме того, цели программы по большому счету совпадают с моими”* (Данила М.); *“Хочется подробнее узнать о круге научных и практических проблем, изучаемых методикой”* (Лера С.).

Особенно важны для эффективности педагогического взаимодействия те высказывания, где студенты вполне сознательно оценивают предстоящую деятельность: отмечая проблемы и одновременно видя привлекательность содержания, они готовы преодолевать трудности: *“Многому предстоит самому научиться, прежде чем стать преподавателем”* (Дима Т.); *“Мы не зря говорили о том, что методике надо учиться, ведь здесь такие компоненты, которым самостоятельно не научишься; все это безумно интересно”* (Катя Т.); *“Мне предстоит еще многое понять, узнать и изучить в ходе следующих занятий и всего курса в целом”* (Диана Ю.); *“Для достижения конкретного результата в обучении мне потребуется приложить все усилия”* (Света Б.); *“Думаю, что методика преподавания требует каждодневного образования и самообразования”* (Аня Р.); *“Я поняла, что РКИ — довольно сложная специализация, чтобы стать хорошим преподавателем, нужно много работать, причем практически. Но именно это и интересно”* (Мирослава К.); *“Господи!!! Сколько всего надо знать и уметь! Но я думаю, что справлюсь с этим. Хотя это и непростая задача”* (Валя К.); *“Потребуется много кропотливой работы. До прочтения мне казалось, что программа гораздо проще, т.е. что она содержит меньшее количество пунктов. Ну, будем изучать. Показалось интересным”* (Аня Д.); *“Предмет РКИ значительно сложнее, чем я предполагала изначально”* (Катя Ш.).

Трудно удержаться от цитирования и таких вот эмоциональных высказываний: *“Все это безумно, сказочно интересно! Именно эти слова родились в моей голове в результате чтения. Я очень рада, что не ошиблась в выборе специализации”* (Яна Г.); *“17 часов введения в специализацию РКИ будут для моего дальнейшего изучения методики — как ароматы, доносящиеся с праздничного стола, т.е. еще больше разожгут желание познать!”* (Саша Ж.).

Прочитав такие суждения, преподаватель может растрогаться и вдохновиться, но гораздо важнее помнить: он не в праве обмануть ожиданий студентов. Если на самом первом этапе освоения дисциплины, на этапе формирования ориентировочной основы студент верит в себя, он готов к преодолению трудностей во имя достижения целей, мы, пожалуй, можем быть уверенными в эффективности нашей совместной работы.

Изучение содержания предстоящей деятельности, которое мы практикуем не только в обсуждаемом курсе (аналогичную работу мы проводим постоянно, на разных курсах), позволяет сформировать у студентов навыки осмысленного целеполагания: *“Я считаю, что эти занятия для меня будут очень ценны, это одно из направлений моей будущей жизни. И я этому очень рада — уметь преподавать — это то, о чем я мечтаю”* (Валя Ш.); *“Я думаю, что этот курс поможет устроиться в жизни”* (Саша К.); *“В курс включаются очень важные вещи, понятия, которые могут пригодиться*

не только в преподавании РКИ. Хотя это очень сложно, но думаю, что вполне осуществимо для обучения” (Галя К.).

К программе, испещренной пометками, студент обращается на протяжении освоения всего курса, происходит постоянный анализ собственной деятельности, своеобразная инвентаризация изученного материала и корректировка ближайших целей: *это мы рассмотрели на семинаре, этот раздел я изучаю самостоятельно, здесь остались неясности — нужно выяснить у преподавателя* и т.п.

Одно из последних занятий курса (еще раз позволим себе напомнить, что к этому времени некоторые из студентов все еще не сделали окончательного выбора) — этап рефлексии по поводу усвоенного — происходит также с привлечением проанализированной программы, что в свою очередь является предпосылкой для последующего уточнения и развертывания целеполагания. Студенты пишут сочинение-рассуждение, выбрав одну из предложенных им тем:

1. В начале семестра вы пытались составить портрет идеального преподавателя РКИ. Можете ли вы что-то добавить к созданному вами портрету или изменить в нем?

2. Укрепились вы в своем выборе специализации или у вас появилось желание поменять ее? Почему?

3. Что вызвало у вас интерес, когда вы слушали курс “Введение в методику преподавания русского языка как иностранного”? Какую информацию вам хочется расширить/углубить? Что из курса осталось неясным?

4. Как вы думаете, почему так много времени в курсе посвящено основным принципам методики? Попробуйте раскрыть содержание 2–3 принципов, которые вам особенно запомнились или которые вы считаете наиболее важными.

5. Видите ли вы связь этого курса с ранее изученными или изучаемыми дисциплинами? Если да, то в чем состоит эта связь?

Хорошо зарекомендовавший себя в частных методиках личностно-деятельностный подход и инновационные технологии обучения позволяют придать образовательной деятельности реально когнитивный характер: студент не только видит последовательность всех этапов изучения материала, он получает возможность формулировать цели каждого этапа. Готовое знание, получаемое студентом в процессе учебной деятельности, формирует репродуктивное мышление, достижение же главной цели образования — подготовка специалистов, способных к проективной деятельности — невозможна без приложения творческих усилий со стороны обоих субъектов учебного взаимодействия.

При описанной нами форме организации учебного процесса студенты неизбежно выходят за пределы непосредственно имеющейся в их распоряжении информации. Только реально отреф-

лексированное знание дает качественный рост профессионально состоятельной личности и возможность всестороннего овладения предметом размышления, при котором становятся возможными “домысливание” и творческая деятельность.

Таким образом, мы проектируем не только предметное содержание, обеспечивающее профессиональную компетентность специалиста. Помещая субъект учения с самого начала в активную деятельностьную позицию, мы одновременно обеспечиваем целеполагание в части формирования соответствующих учебных и профессиональных навыков.

Примечания

¹ *Загашев И.О., Заир-Бек И.И.* Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003. С. 43.

² Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д, 2002. С. 27.

³ См.: *Кашкорова Г.П., Мандрикова Г.М.* Лингводидактика: система подготовки преподавателя русского языка как иностранного. Новосибирск, 2005.

⁴ На кафедре филологии Новосибирского государственного технического университета, на которой работает автор, принята практика разработки “Программы курса для студента”. Этот опыт мы считаем весьма интересным, но это предмет отдельного разговора.

⁵ *Кауфман Д.* Постановка цели в рамках обучения грамотности: как Шона сначала была президентом, а затем поэтом // *Перемена*. 2003. Т. 4. № 4. С. 17–24.

⁶ Курсивом выделены выдержки из работ студентов, при их цитировании мы сохраняем стилистику авторов.

Т.Б. Михеева

**УЧИТЕЛЬ-РУСИСТ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ:
К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Россия полиэтнична, наше общество многоязычно, поликультурно, полицивилизованно. Это обстоятельство необходимо учитывать при определении параметров российской школьной системы, при ее организации, определении цели и содержания образования. Появляется проблема языковых прав субъектов образовательного процесса, которая распространяется и на родной язык, и на второй язык (язык межнационального общения и государственный язык), и на иностранный язык, а также как на языки, имеющие официальный статус, так и на языки, подобного статуса не имеющие.

Одно из следствий полиэтничности — множественность национальных ценностных систем, как правило, не сводимых в должной мере к “общему знаменателю” общечеловеческих ценностей. Различие ценностных систем представляет собой источник внутренней неустойчивости всякого полиэтнического сообщества. Отсюда вытекает необходимость дополнения функций российской школы, помимо общеобразовательной, еще и консолидационной функцией. Как следствие — обязательность организации сопряжения, взаимодействия, диалога культур в общем содержании образования, особенно в полиэтнической школе, выработка рецептуры использования традиционных этнических культур в образовании и воспитании толерантного человека, гражданина. 16 ноября 1995 г. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО была установлена специальная “Декларация принципов толерантности”. Толерантность межкультурных отношений определяется как моральный долг, политическая и правовая потребность: «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой идентичности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность — это добродетель, которая делает

Михеева Татьяна Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и искусства Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ростов-на-Дону.

возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Будьте терпеливы, уважайте “чужие”, не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три “Т” — терпение, терпимость, толерантность — вот формула межличностной коммуникации»¹. Коммуникативный аспект толерантности — способность личности и общества в целом к нормативному, этикетному, бесконфликтному, гармонизирующему общению, формирование у всей лингвокультурной общности в целом умения слушать собеседника и уважать его мнение, сохранять спокойствие в споре и конфликте, умение спокойно и этично вести межличностный спор и публичную дискуссию.

Толерантность как ментальная установка имеет два аспекта проявления — деятельностный (в формах поведения, действиях людей в отношении друг друга) и коммуникативный (в формах межличностного, межнационального, межгруппового общения). Коммуникативный аспект исследуется коммуникативной лингвистикой.

Толерантность — ценность, так как имеет положительную эмоционально-оценочную окраску. Она предполагает терпимость ко всем идеям и убеждениям людей и к формам их поведения, хотя вовсе не предполагает, что человек разделяет эти мнения и убеждения. Это форма цивилизованного восприятия действительности, цивилизованного отношения ко всему “иному”, “чужому”, к инакомыслию.

В свете сказанного очевидна ограниченность современной российской методики (да и педагогики тоже) в понимании содержания, состава и структуры подготовки учителя-словесника к работе в полиэтнической школе. В подготовку учителя русского языка не включены ни историко-антропологические, ни этнические аспекты педагогической проблематики; ни характеристика становления и развития личности учащегося в условиях полиэтнического социума (разноязычие, разнокультурность должны быть интегрированы, в том числе и в ходе учебного процесса).

Следует отметить, что обе позиции заданы реальными характеристиками контингента учащихся, социализируемого полиэтнической (общеобразовательной) школой. Учитель как один из субъектов образовательного пространства, как организатор процесса обучения ценится не за то, что больше знает, а за то, что может привести каждого обучаемого к успеху по индивидуальному пути освоения предметного содержания с учетом особенностей его развития, реализуя индивидуализацию в процессе педагогической деятельности.

Полиэтническая школа — инструмент не только просвещения (социализации) учащегося, но и инструмент интеграции. Уроки

русского языка в полиэтнической школе — это пространство межкультурного диалога, сопряжения и взаимодействия культур.

В последние 10–15 лет постоянно усиливается приток в мегаполисы (Москву, Санкт-Петербург) и некоторые регионы Российской Федерации нерусского населения из стран нового зарубежья (бывших республик СССР) и национально-государственных субъектов России. Вследствие этих миграционных процессов перед образовательной системой встает проблема обучения детей-мигрантов русскому языку. Для таких детей русский язык не только не является родным, но и не был даже языком обучения: он в лучшем случае изучался как один из учебных предметов. Для многих национальных групп русский язык утратил роль государственного языка и языка межнационального общения. Уровень владения русским языком основной массы выделенных групп учащихся не соответствует требованиям, предусмотренным образовательным стандартом по русскому языку для школ Российской Федерации. Ситуация осложняется тем, что на нынешний момент не существует и не предполагается никаких льготных требований к знанию русского языка выпускниками таких полиэтнических школ, они должны быть подготовленными к сдаче ЕГЭ по русскому языку в объеме программы по русскому языку (как родному) для общеобразовательных школ.

В этом случае на плечи учителя русского языка ложится дополнительный груз профессиональной ответственности не только за языковую подготовку таких детей, но и за создание комфортных условий для их адаптации и обучения в новых социальных условиях. В своей практической деятельности (на курсах повышения квалификации учителей Ростовской обл.) мы выясняем, готов ли учитель-русист работать в этих новых для него условиях, т.е. полиэтнической школы². Именно поэтому отдельного внимания заслуживает проблема подготовки и переподготовки специалистов для работы в полиэтнических школах, где в одном классе обучаются дети-мигранты 3–4 национальностей, имеющие языковые проблемы и зачастую испытывающие языковой и культурный шок при вхождении в русскоязычную среду.

Полиэтническая школа отражает многонациональный состав российского социума и (как следствие) его внутреннюю разнородность. И перед педагогическим коллективом такой школы встает вопрос: как преодолеть и стоит ли преодолевать многоязычие, мультикультурность, поликонфессиональность, полиментальность, естественно присущие социумам, представленным в полиэтнической школе?

Укажем еще на то, что полиэтническая школа (полиэтническое образование) является феноменом не только российской действительности. В 70-е годы XX в. в США оформилась концепция

полиэтнического образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем. Люди, не знающие иных культур, с трудом способны познать свою собственную, — говорится в этой концепции³. А в документах семинара Совета Европы “Интеграция общества. Роль образования и языка” (Рига, 2001) упоминается около 200 моделей билингвального школьного образования. Однако все эти модели рассчитаны на двуязычное (но не на многоязычное) образовательное пространство.

В России выделяются школы с русским языком обучения, школы с родным (татарским, башкирским, якутским, калмыцким и др.) языком обучения и школы с русским и родным языком обучения. Однако современные реалии диктуют необходимость использования такого понятия, как “полиэтническая школа”. Е.А. Быстрова выделяет такие школы в отдельный тип и называет их “многонациональные школы с русским языком обучения” и “школы с этнокомпонентом”⁴. В этой же статье автор поднимает вопрос о содержании предмета “Русский язык” в таких школах. Е.А. Быстрова пишет, что для Российской Федерации можно выделить четыре типа школ: «...С обучением на русском языке, в том числе и в субъектах Федерации; школы с русским языком обучения учащихся титульной нации, школы с родным языком обучения титульной нации и двумя государственными языками (русским языком и титульной нации). Соотношение федерального и национально-регионального компонентов предмета “Русский язык” различно в школах с русским (родным) языком обучения в школах России и в школах автономий с их инонациональным окружением (например, Татарстана, Калмыкии), в школах с родным языком обучения субъектов Федерации»⁵. На юге России, в том числе в Донском регионе, все больше распространяется пятый тип школы — школы с многонациональным контингентом, которые мы называем полиэтническими школами и в которых обучение русскому языку ведется по программам “Русский язык как родной”. Полиэтничность населения Ростовской области, особенно сельского населения, порождает определенные трудности и социального, и педагогического плана.

Профессиональная компетентность учителя русского языка, работающего в полиэтнической школе, нами выявлялась через:

— наблюдение и анализ уроков, проведенных этими учителями;

— беседы;

— анкетирование и опросы⁶.

Объем и анализ полученной информации не только раскрывает содержание профессиональной компетентности учителя-русиста

полиэтнической школы, но и представляется достоверным для актуализации трудностей учителя методического и культуроведческого характера.

Подсистема непрерывного образования в виде курсов повышения квалификации и самообразования является востребованным средством для коррекции возникшего несоответствия между практическим опытом учителя-русиста и новыми для учителя русского языка условиями полиэтнической школы. Повышение квалификации учителя-русиста полиэтнической школы осуществляется нами на основе личностно-деятельностной модели, обусловленной компетентностным подходом к совершенствованию его профессиональной культуры, что в свою очередь позволило нам создать и апробировать оригинальную методическую систему совершенствования профессиональной компетентности специалиста.

Профессия учителя-русиста такова, что постоянное саморазвитие, творчество, интерес к достижению новых педагогических вершин становятся залогом жизненного и профессионального успеха. Результат подготовки учителя-русиста в системе профессионального образования для нашего исследования актуален тем, что дает нам основания для наблюдения реальной картины в “цепочке”: выпускник вуза → учитель-русист → слушатель курсов повышения квалификации. Укажем еще на процесс развития будущего специалиста, который осуществляется как система перехода от учебной деятельности академического типа (лекции, семинары, лабораторные занятия) через формы квазипрофессиональной деятельности (НИРС, педагогическая практика, производственная практика, преддипломная практика, дипломная практика) к реальной профессиональной деятельности.

Основой содержания образования выступает не просто совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно ориентированная, эстетическая.

Известно, что процесс профессионального обучения представляет собой переход учащегося из одного состояния в другое. Ключевыми понятиями значимости профессионального образования являются его эффективность и качество. Основная часть выпускаемых специалистов по своим профессионально-квалификационным характеристикам должна соответствовать постоянно меняющимся требованиям рынка труда. Эта проблема рассматривается как одна из главных задач реформирования образования, что в свою очередь предполагает разработку и введение диверсифицированных образовательных программ, в том числе модульных, которые могут быстро изменяться в соответствии с конъюнктурой рынка и с меняющимися условиями профессио-

нальной деятельности. Одновременно такое образование позволило бы каждому выпускнику находить свою трудовую нишу и безболезненно менять ее в случае необходимости. Система повышения квалификации является тем социально-образовательным институтом, который призван удовлетворить потребность учителя в расширении его представлений о возможностях и способах совершенствования и самосовершенствования. Востребованной, на наш взгляд, является стратегия, способствующая совершенствованию конкретных компетенций учителя-русиста, меняющих свое содержание в условиях а) модернизации образования, б) полиэтнической школы, в) необходимости непрерывного образования и его полифункциональности.

Профессиональная компетентность учителя русского языка полиэтнической школы представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций, при этом под компетенцией понимается совокупность качеств личности, а также профессиональных знаний, умений и навыков.

Современные требования к готовности специалиста осуществлять профессиональную деятельность ориентированы на компетентностный подход в образовании, который стал активно обсуждаться с конца XX в., когда стало наблюдаться быстрое устаревание знаний. Общество становится все более информатизированным. Полученные знания теряют свою значимость, востребованными становятся способности людей приобретать новые знания. Компетентностный подход нашел свое выражение в новых (2004) образовательных стандартах для общеобразовательных школ, которые основаны на формировании пяти ключевых компетенций, соотносимых с компетенциями общеевропейского образования. Однако в образовательном стандарте подготовки филолога, преподавателя русского языка и литературы компетенции будущего специалиста не выделены.

Профессиональная компетентность представляет собой сложное сочетание определенных атрибутов личности (компетенций), позволяющее успешно выполнять некоторую роль, принятую на себя личностью, и связанные с ней функции⁷. Компетентность как свойство индивида проявляется в различных формах: в качестве степени умелости, в способах личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является скорее следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Стремление учителя-русиста полиэтнической школы к совершенствованию профессиональной компетентности, по данным нашего исследования, определяется такими показателями, как:

- заинтересованное отношение к опыту своих коллег,
- расширенный круг чтения психолого-педагогической методической и филологической литературы,
- необходимость овладения методикой обучения русскому языку как неродному,
- овладение способами самосовершенствования.

Отмечается желание учителя-русиста полиэтнической школы использовать все возможные способы внутришкольного (взаимопосещение уроков, участие в работе методических объединений и др.) и внешкольного повышения квалификации (участие в конференциях и в работе семинаров, получение консультаций специалистов, курсовое повышение квалификации и др.).

В условиях ИПК мы выделяем несколько этапов совершенствования профессиональной компетентности учителя-русиста полиэтнической школы, включающего курсовое повышение квалификации.

1 этап — выявление состояния сформированности конкретных компетенций учителя-русиста полиэтнической школы и определение потребностей учителя в совершенствовании этих компетенций путем опросов и анкетирования (диагностический этап).

2 этап — занятия в рамках курсового повышения квалификации (4 недели) по программе “Повышение квалификации учителя-русиста полиэтнической школы” (144 часа)⁸. На факультете гуманитарного образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования помимо программы посессионной работы разработано модульное содержание курсов, которое предлагается для формы дистанционного повышения квалификации учителя-русиста по разработанной на факультете программе для дистанционного обучения.

3 этап — этап взаимопосещений уроков учителей-русистов с участием преподавателей ИПК различных профилей (психологов, педагогов, методистов по предмету), анализа этих уроков и рефлексии.

4 этап — этап самообразования, выделенный нами условно, так как процесс самообразования пронизывает все этапы и необходим учителю-русисту как основа процесса совершенствования его профессиональной компетентности.

Все этапы рассчитаны на один учебный год. Однако специфика работы Ростовского областного института повышения квалификации предполагает консультационную деятельность, которая не ограничена временными рамками. Таким образом, учитель-русист

полиэтнической школы постоянно находится во взаимосвязи со специалистами института.

Система повышения квалификации учителя русского языка (через деятельность факультета гуманитарного образования Ростовского областного ИПК и ПРО) решает следующие задачи:

- осуществляет дифференцированное (многоуровневое, разнопрофильное, вариативное) повышение квалификации;
- обеспечивает интегративный подход к образованию через взаимовозникающую проблемную, методологическую, терминологическую связь в содержании курсов;
- развивает творческое профессионально-педагогическое мышление слушателей;
- формирует и совершенствует умения слушателей, связанные с самореализацией в профессиональной деятельности.

Решая указанные задачи, система повышения квалификации демонстрирует системный, личностно ориентированный и деятельностный подходы к обучению слушателей, индивидуальный подход, проявляющийся в персонификации учебного материала, использует проблемность, диалогичность при организации деятельности слушателей в процессе их обучения на основе гуманистической психологии и антропоцентрического подхода в образовании.

Однако следует отметить, что курсы повышения квалификации в ИПК работников образования или на ФПК вузов в основном только пополняют предметно ориентированное содержание и обновляют знание современного нормативно-методического обеспечения деятельности учителя. Да и назначение этих курсов, как правило, не связано с обновлением смыслов профессиональной деятельности педагогов, их умения быть субъектом выбора, анализа и принятия решений, ответственности за лично сформулированные цели, нормы и формы своей деятельности. По мнению Б.Е. Фишман, «в результате многие педагоги фактически становятся и остаются “слугами” учебного предмета, из их профессиональной деятельности вытесняется человеческое и гуманитарное содержание»⁹. Таким образом сохраняется противоречие между педагогической специальностью учителя и его предметной специализацией. На наш взгляд, это противоречие особенно зримо проявляется в деятельности учителя-русиста, работающего в полиэтнической школе.

Детерминированность (ориентированность) учителя-русиста на совершенствование конкретных компетенций обусловлена в первую очередь спецификой образования взрослых. Это принятие идеи обучения в реальных условиях для решения возникающих профессиональных проблем, понимание процесса развития и совершенствования профессиональных компетенций как в боль-

шей степени самостоятельной деятельности самого учителя. Так, совершенствование коммуникативной компетенции требует непрерывного образования, так как коммуникативная компетенция учителя-словесника является основой не только профессионального педагогического общения, но и педагогического мастерства конкретного специалиста.

Успешность процесса повышения квалификации учителя-русиста зависит, на наш взгляд, от:

- результатов выявления актуальных потребностей учителя;
- необходимости осознания учителем степени сформированности собственной профессиональной компетентности;
- возможности выбора форм и способов повышения квалификации.

Повышение квалификации учителя-русиста полиэтнической школы понимается нами не только как обновление и актуализация предметного, педагогического и психологического содержания его профессиональной компетентности, но и как изменение ценностных ориентаций и профессиональных установок, обеспечивающих потребности в профессионально-личностном росте.

Примечания

¹ Тер-Минасова С.Т. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. С. 260.

² См.: Михеева Т.Б. Совершенствование языковой личности учителя-русиста. М., 2005.

³ Banks J. Multiethnic Education: Practices and Promises. 1977.

⁴ Быстрова Е.А. Русский язык в школах многонациональной России // Русский язык в школе. 2004. № 2. С. 44–47.

⁵ Там же. С. 85.

⁶ См.: Михеева Т.Б. Указ. соч.

⁷ Preston B., Walker J. Competency-based standards in the profession and higher education: A holistic approach // Competencies: The competencies debate in Australian education and training / Ed. C. Collins. Deakin., 1993. P. 116–130.

⁸ См.: Михеева Т.Б. Указ. соч.

⁹ Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2004. С. 4.

Ю.В. Агранат

**ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ОСОБЕННОСТИ
ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Особенностью современного общества является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, мультикультурализм, глобализация мира в целом. Позитивный характер развития процесса культурной глобализации, который затрагивает все стороны жизни современного общества, во многом зависит от того, каким образом в системе высшего образования будут решаться вопросы подготовки студентов — будущих специалистов — к равноуровневому взаимодействию в рамках разнообразного спектра межкультурных коммуникаций — к полилогу культур в условиях глобализации.

Говоря о поликультурности как умении вести диалог, мы учимся понимать человека другой культуры, воспринимать его таким, какой он есть, поддерживать его в критической ситуации, а также получаем возможность обогащать свою культуру, когда, понимая другого, ты обогащаешься сам. Считаем, что именно поликультурность является одним из эффективных социокультурных средств противостояния негативным последствиям глобализации, смягчающим фактором глобализационных процессов.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической литературы позволил нам выработать собственное видение сущности поликультурной личности специалиста социальной сферы.

Поликультурная личность специалиста социальной сферы — это личность, способная к активной и эффективной жизнедеятельности в глобализирующемся поликультурном мире, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества.

Говоря об актуальности формирования поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы, необходимо отметить, что социальная работа относится к таким видам про-

Агранат Юлия Владимировна — аспирантка Дальневосточного государственного университета путей сообщения (ДВГУПС), преподаватель кафедры иностранных языков ДВГУПС.

фессиональной деятельности, где зачастую не профессиональные знания и навыки, а личностные качества специалиста, уровень его культуры во многом определяют эффективность и успешность работы, так как одним из главных направлений деятельности специалиста социальной сферы является работа с человеком, в основе которой лежит общение. Именно поэтому социальному работнику должны быть присущи такие личностные особенности, как гибкость, проявляющаяся на интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом уровнях; высокая степень личностной и социальной ответственности, способность понять нормы, ценности и образ жизни другого человека; умение контролировать свое поведение в различных жизненных ситуациях и ситуациях общения; способность бесконфликтно отстаивать свои убеждения, создавать и поддерживать эмоциональный комфорт в ситуации межличностного общения, способность к эмпатии, сопереживанию, умение слушать, толерантность, стрессоустойчивость.

Все вышеперечисленные личностные качества составляют основу поликультурной личности и обуславливают актуальность ее формирования у будущих специалистов социальной сферы.

Опираясь на представления ученых Л.П. Халяпиной, П.В. Сысоева о поликультурной языковой личности, С.Л. Яковлевой, Е.М. Щегловой о поликультурной компетентности, Л.В. Колобовой о поликультурной личности, И.А. Зимней, П.Д. Павленка, А.Н. Савинова о различных аспектах деятельности социальных работников, К.К. Платонова о личности как динамической системе, развивающейся во времени, нам представляется необходимым выделить в структуре поликультурной личности будущего специалиста социальной сферы следующие компоненты: когнитивный, аффективный, мотивационный и деятельностно-поведенческий.

Когнитивный компонент включает в себя знания о феномене культуры, о культурном многообразии мира, о современных тенденциях глобализации, феномене поликультурности, а также принципах, способах, приемах межкультурного взаимодействия и предотвращения конфликтов, обусловленных культурными различиями. Аффективный компонент в структуре поликультурной направленности определяется такими личностными качествами, как способность к эмпатии и толерантность. Что касается мотивационного компонента — это мотивация аффилиации (стремление к принятию окружающими) и мотивация достижений (стремление к успеху), деятельностно-поведенческий компонент характеризуется способностью эффективно решать профессиональные задачи взаимодействия с представителями различных культур.

Данные компоненты были выдвинуты нами в качестве критериев сформированности поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы.

В контексте нашего исследования нам представляется целесообразным выделить три уровня сформированности поликультурной личности будущего специалиста социальной сферы: высокий, средний и низкий.

Нами были подобраны и разработаны материалы для диагностики уровня развития поликультурной личности (анкета для определения степени информированности студентов о современных тенденциях развития поликультурного мира, феномене культуры, особенностях взаимодействия с представителями различных культурных групп, тесты для определения уровня социальной эмпатии, коммуникативной толерантности, опросник для диагностики доброжелательности и др.).

На базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения было проведено исследование с целью определения уровня сформированности поликультурной личности, в котором приняли участие 187 студентов специальности «Социальная работа». Результаты анкетирования с целью определения уровня информированности студентов в отношении феномена культуры, особенностей развития глобального мира, принципа поликультурности (когнитивный уровень) свидетельствуют о том, что только 3,7% респондентов имеют высокий уровень информированности, 38,8% — средний и 57,4% — низкий уровень.

Четкое представление об общем уровне поликультурной направленности дает совокупность критериев, среди которых уровень толерантности и эмпатические способности личности. Для диагностики эмпатических способностей мы использовали тест для диагностики социальной эмпатии.

На основе полученных данных можно отметить, что 52,2% студентов специальности «Социальная работа» имеют низкий уровень эмпатии, 38,7% — средний и только 9,1% студентов — высокий уровень эмпатии. Результаты свидетельствуют о неумении большинства респондентов проявлять сочувствие, сопереживание. В большинстве случаев им не свойственны отзывчивость и внимание к проблемам других людей. Как было отмечено выше, эмпатия лежит в основе аффективного компонента в структуре поликультурной личности и тем самым характеризует общий уровень развития указанного качества.

Нами была проведена диагностика сформированности коммуникативной толерантности у студентов. Для диагностики использовался психологический тест В.В. Бойко, который выделяет показатели поведенческих признаков, свидетельствующих о низком уровне общей коммуникативной толерантности, сопровождающемся негативными эмоциями.

Опираясь на указанные характеристики, мы провели диагностику сформированности коммуникативной толерантности.

Анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о том, что подавляющее большинство студентов не умеют скрывать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при общении с некоммуникабельными партнерами, не готовы принять и понять индивидуальность собеседника, большинство респондентов не умеют прощать ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило необходимость поиска и реализации в образовательном процессе вуза педагогических условий, которые способствовали бы успешному формированию поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку. Такими условиями, на наш взгляд, являются:

1) овладение системой знаний об основных тенденциях развития современного глобального поликультурного мира, а также знаниями специфики социальной работы как в России, так и в некоторых странах изучаемого языка и странах Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР);

2) развитие умений и навыков конструктивного межличностного общения, готовности к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде;

3) включение в процесс обучения интернет-коммуникации, компьютерных технологий, проектных технологий (международных телекоммуникационных проектов), дискуссий, ролевых игр, презентаций;

4) взаимодействие преподавателя и студентов на диалогической основе в рамках сотрудничества и сотворчества.

Для реализации педагогических условий нами был разработан спецкурс “In a multicultural world: overcoming misunderstandings. В поликультурном мире: преодолевая непонимание”, учебное пособие “Social work: what does it mean? Социальная работа: что это значит?” В процессе изучения спецкурса и работы над пособием активно применялись ролевые технологии, подготовка презентаций, что было выдвинуто нами в качестве одного из условий повышения эффективности данного процесса.

Активное использование Интернет-технологий, работа над созданием сайта в рамках проекта “Culture Capsules”, изучение материалов сайтов Международной ассоциации социальных работников, Ассоциации социальных работников и педагогов России, работа с Интернет-журналом “International social work” (“Международная социальная работа”), подготовка докладов и презентаций на темы “Специфика работы с пожилыми людьми в России и Германии”, “Дети-сироты в странах АТР (Китай, Корея, Япония) и России”, “Проблемы наркозависимости”, несомненно, способствуют повышению эффективности процесса формирования поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы.

Необходимо также отметить, что четвертое педагогическое условие состоит в организации сотрудничества и сотворчества преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку и осуществляется путем создания благоприятного психологического климата на занятиях, создания ситуаций успеха для студентов.

В процессе анализа результатов эксперимента нами был обнаружен заметный рост информированности студентов по проблемам развития современного поликультурного мира и межкультурного общения (рис. 1).



Рис. 1. Динамика уровня информированности студентов (когнитивный компонент)

При анализе динамики сформированности эмпатии (рис. 2) мы отмечаем позитивные изменения: на данном этапе 17% респондентов имеют высокий уровень, 67,4% — средний, и 15,6% — низкий уровень эмпатии.

На рис. 3 показаны изменения по показателям коммуникативной толерантности, и здесь мы также можем наблюдать рост уровня поликультурной личности по данному критерию (аффективный компонент).

Подводя итог вышеизложенному, необходимо еще раз подчеркнуть, что формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы в условиях глобализации является крайне актуальным. Результаты экспериментального исследования, проведенного на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения, подтверждают эффективность предложенных педагогических условий формирования поликультурной личности при обучении иностранному языку.

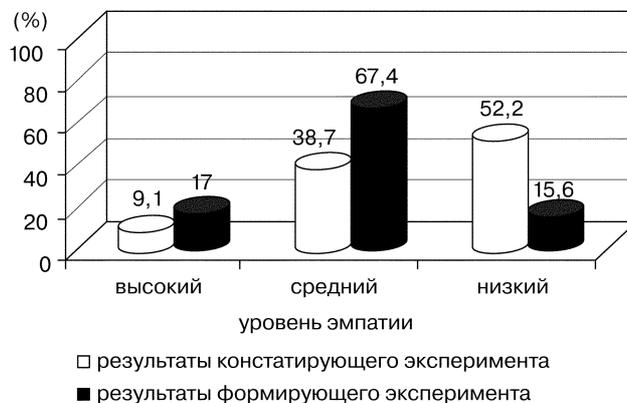


Рис. 2. Динамика показателей эмпатических способностей студентов

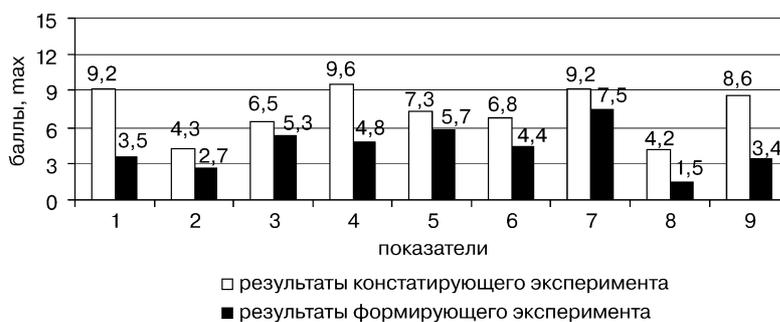


Рис. 3. Динамика показателей коммуникативной толерантности студентов

Литература

Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М., 2006.

Колобова Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2006.

Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования = Conception of foreign language polycultural education (на материале культуроведения США). М., 2003.

Ярецкий В.Ю. Формирование профессиональной компетентности социального работника в образовательном пространстве вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

Я.В. Боровикова

**ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ
ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Глобальные демографические изменения инициировали новое осмысление процессов старения во взаимосвязи с индивидуальным развитием на протяжении жизненного пути, отношениями между поколениями, положением пожилых людей, проблемами развития общества в целом.

Психологическая геронтология в поисках оснований периодизации жизненного цикла и осмысления уникальности старости в цепочке жизненного пути обращается к психоаналитической традиции З. Фрейда, К. Юнга. Теории Р. Пека и Д. Левинсона развивают модель цикла жизни Э. Эриксона, акцентируя внимание на адаптации пожилых людей как процессе, направленном на сохранение личности и ее изменение в новых социальных условиях.

Если исходить из ренессансных гуманистических представлений (ибо именно они составляют сущность гуманистического содержания в его общечеловеческом плане), то главное — в устремленности к творческой универсальности, свободному и символическому отношению к своей жизни, своему восприятию бытия, философии жизни.

Анализируя это состояние, А.Ф. Лосев отмечал в качестве одной из главных черт ренессансного гуманизма особую артистичность человека как органично синтетического его качества¹. Выдвинутая в качестве психологической доминанты, эта особая артистичность, названная А.Ф. Лосевым “артистическим антропоцентризмом”, может рассматриваться как доминанта в саморазвитии личностных качеств человека, его движения к свободному универсализму. Необходимо только помочь человеку узнать свои личностные возможности, функции, которые не носят характерологических качеств, а не только те проявления, которые реализуют “феномен быть личностью” — считает К.П. Любутин².

Применительно к “феномену быть личностью” “артистический антропоцентризм” может выступить в качестве валеологической доминанты и основы самообразования и саморазвития человека. “Артистический антропоцентризм” неразрывно связан с активной рефлексией человека относительно своих личностных возможно-

Боровикова Яна Владимировна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета.

стей, вырастающих из жизненных основ человека определенной культуры и не только как представителя общечеловеческой культуры, а как носителя вселенского разума.

«В человеке, в его сознании, — писал В.А. Лекторский, — есть такие феномены, которые возникают и существуют лишь потому и в той степени, в какой они активно предполагаются, исследуются, наследуются, воспроизводятся. Если нет такого воспроизводства, то и нет “феномена” человека. Именно поэтому человеку необходимо заниматься самоисследованием. Предполагается, что некоторые феномены сознания у него уже пробуждены и присутствуют. Но если активно не воспроизводить эти феномены, то они и не возникнут»³.

Установлено, что рефлексивные проекции различных структур “Я” на культурные варианты общечеловеческого опыта и обратные проекции своего опыта связывают самопознание с необходимостью валеологического образования, освоением валеологической культуры, накопленной человечеством.

К валеологической культуре относится и концепция философии здоровья в разных ее доктринах. Таким образом, стремление к совершенствованию — это путь овладения психологической культурой, что можно отнести к неспецифическому базисному фактору овладения культурой здоровья. Под культурой здоровья понимается степень достаточности в овладении валеологическими знаниями, самокоррекцией психологического состояния, включением в процесс овладения знаниями. Р. Бернс писал: «Движение человека к пределам возможного совершенства непременно проходит через чистку своего душевного “Я” посредством особого самоконтроля, самонаблюдения»⁴. Это уже волевой процесс, позволяющий уменьшить влияние психотравмирующих ситуаций.

Зрелость личности, включенной в этот волевой процесс, выражается в особой дисциплине, “дисциплине ума, эмоций и поступков”. Это процесс валеологизации мировоззрения, формирование концептуальных основ философии здоровья каждого индивида.

Целостность индивидуальной всеобщности выражает в этом рефлексивном “Я” — движении к эстетическому синтезу, который не позволяет замкнуться на собственном “Я” как себе тождественном, самоценном и значимом феномене, считает академик Н.Н. Моисеев⁵.

В “феномене быть личностью” В.В. Сериков выделяет и “личностные” функции:

- мотивирующую (принятие и обоснование деятельности);
- опосредующую (отношение к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения);
- коллизийную (видение скрытых противоречий);

— критическую (отношение к предлагаемым извне ценностям и нормам);

— рефлексивную, смыслотворческую, ориентирующую на построение личностной картины мира, концепции своего здоровья, его философии на уровне индивидуального мировоззрения;

— функцию обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующие, самореализующие стремление к признанию своего образа “Я” окружающими, обеспечение уровня духовности (предотвращение редукции жизнедеятельности к утилитарным целям)⁶.

В связи с разработкой концептуальных основ валеологического образования принципиальное значение имеет искусство как средство формирования философии здоровья и метод развития рефлексии и проблемы формирования рефлексии. Рефлексия соотносится с методологией через понятия “культура” и “искусство”.

С точки зрения науки рефлексивный акт в обучении рассматривается как принцип мышления. Он может стать способом извлечения информации из подсознания, вывода ее на уровень теоретического осмысления проблемы. Рефлексия, адекватная культуре, знаниям, умениям, способу и образу жизни, ведет к перестройке схемы поведения, проявлению в сознании механизмов и нормативов сознательного контроля над процессом сбора полезной информации, ее использования, способности к критическому анализу получаемых сведений и их оценке.

Продолжительность жизни и здоровье человека напрямую связаны с качеством образования. Под качеством образования подразумевается интегральное понятие, представляющее синтез духовных, психофизических, экономических, интеллектуальных, творческих и других сторон жизни. “Качество образования — это система духовных, социокультурных и материальных компонентов жизни”, влияющих на потребностно-мотивационную сферу личности и отражающую потенциал человека к гармонизации, креативности⁷. В свою очередь креативность увеличивает сроки жизни человека, влияет на качество его здоровья⁸.

Здоровый образ жизни Л.Г. Татарникова рассматривает как “...сложную динамическую многофункциональную систему, проявляющую деятельную, духовную и физическую способности человека, живущего в единстве и гармонии с окружающим миром, а следовательно, и как единственную свободу человека к творчеству в условиях креативности. Креативность — это возможность выбора направления творчества, внутренняя свобода, многообразие деятельности...”.

Здоровый образ жизни включает не только предметные результаты деятельности субъектов (на уровне здоровья), но и субъективные способности человека, реализуемые в деятельности.

Необходимо учитывать группу экзистенциальных потребностей, связанных с инстинктом самосохранения, для удовлетворения которых необходимы научные знания.

К этой же группе относятся потребности быть в социуме, “быть хозяином цели и дела, т.е. иметь возможность самостоятельно организовывать, творить, принимать решения, осуществлять их в той или иной форме, нести за них ответственность и получать удовлетворение в условиях креативности”⁹.

В последние годы возрастает научный интерес к проблеме креативности, т.е. творческой продуктивности личности, реализации творческого потенциала, самоактуализации¹⁰. Личность характеризуется следующими основными потенциалами: познавательным, коммуникативным, нравственным, эстетическим и творческим. Личность определяется своими знаниями, умениями и навыками, способностями, действиями и мерой их реализации в определенной сфере деятельности и общения (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина).

В настоящее время изучение креативности осуществляется в трех направлениях:

1) “познавательное” направление, развивающее когнитивные представления о креативности, изучает влияние на креативность интеллектуальных способностей индивида и рассматривает в качестве ее основных составляющих оригинальность, новизну, полезность;

2) “личностное” направление, изучающее влияние на креативность личностных черт, включающее исследование креативных личностей. Дж. Гилфорд, который рассматривал личность как обобщенную совокупность черт, определил различия между креативными и некреативными личностями;

3) исследование продуктов творчества через анализ текстов¹¹. Изучение креативности осуществляется в следующих основных направлениях: В. Вундт, 1912; Л.С. Выготский.

Стимулом к появлению тестов креативности являются результаты исследований, в которых делались выводы о несоответствии между успешностью выполнения традиционных психометрических тестов интеллекта и креативностью. Способность видеть проблемы, продуцировать оригинальные идеи, находить нетривиальные способы решения проблемных ситуаций была отделена от других способностей и определена как креативность. Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта и знаний, сколько восприимчивостью к новым идеям.

Концепция креативности как творческой способности была разработана Дж. Гилфордом, выявившим различия между двумя типами таких мыслительных операций, как конвергенция и дивер-

генция. Конвергентное мышление (логическое, однонаправленное) направлено на поиск единственно правильного решения среди предложенных вариантов, а дивергентное мышление (идущее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики) направлено на генерацию широкого спектра возможных вариантов решения задач.

Основой креативности как общей творческой способности являются операции дивергенции, преобразования и импликации. Таким образом, креативность, в основе которой лежит дивергентное мышление, рассматривалась Дж. Гилфордом в оппозиции к интеллекту, в основе которого конвергентное мышление. Если интеллект предполагает способность личности к адаптации в окружающей среде, то креативность часто антиадаптивна.

Дж. Гилфорд в своих исследованиях выявил четыре параметра креативности:

- 1) оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации;
- 2) семантическая гибкость — способность выявить основное свойство объекта и увидеть новые способы его использования;
- 3) семантическая спонтанная гибкость — способность продуцировать идеи в нерегламентированных ситуациях;
- 4) образная адаптивная гибкость — способность изменить форму объекта, чтобы обнаружить в нем новые характеристики и возможности их использования.

Общий интеллект не включается Дж. Гилфордом в структуру креативности. Позднее ученый проанализировал шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) оригинальность — способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 4) гибкость — способность к продуцированию разнообразных идей;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя к нему новые детали;
- 6) способность решать проблемы (способность к анализу и синтезу).

Большинство заданий в тестах на креативность, разработанных Дж. Гилфордом, позволяет выявлять дивергентные способности. Такие задания не предполагают определенного числа ответов, в них поощряется поиск оригинальных и нетривиальных решений, оценивается не правильность ответов, а их соответствие заданию.

Э. Торренс определил креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, к противоречивости имеющихся знаний, формулировки этих проблем, выдвижения и проверки

гипотез, нахождения результата решения проблем. Ученый выдвинул теорию “интеллектуального порога”: если IQ ниже 115–120, то интеллект и креативность образуют единый фактор, а при IQ выше 120 креативность становится независимой величиной. Таким образом, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Тесты креативности Э. Торренса предполагают применение моделей творческих процессов, отражающих их сложность в таких сферах деятельности, как словесная, изобразительная, двигательная. Креативность в этих тестах оценивается по таким показателям, как гибкость, оригинальность, беглость, разработанность идей.

М. Воллах и Н. Коган выступили против временного лимита при выполнении тестовых заданий на креативность, а также убрали критерии правильности и соревновательности, опровергнув теорию нижнего интеллектуального порога. Уровень креативности, по мнению М. Воллаха и Н. Когана, оказался не связанным с уровнем интеллекта.

Таким образом, в понятие “креативность” входит наличие неопределенности или проблемы, для разрешения которой нет известных общественных средств, свободного характера труда, последовательности, технологий, приемов, способов получения положительных эмоций. Формирование системы потребностей — одна из ведущих задач креативной педагогики как интегративной области знаний.

Отметим, что креативный подход к усвоению знаний, умений и навыков в рамках программ для взрослого населения выражается через создание условий для радости самопознания и саморазвития, организацию обучения и самообучения пожилых людей.

Проведенное японскими геронтологами изучение уровня удовлетворенности жизнью пожилых людей показало, что он выше при лучшем здоровье и экономическом положении, наличии какого-либо хобби, большей социальной активности. Неоднократно отмечено, что очень важны также контакты, новые интересы и дополнительные занятия, включая даже переучивание. На Западе для этой цели созданы специальные заведения — “Университеты третьего возраста”. Исключительно велика роль творческой деятельности как профилактики ослабления психической активности (как и физической) в пожилом и старческом возрасте. По сути, идеалом геронтологии и может быть творческая старость¹².

Образование взрослых сегодня выполняет три взаимосвязанные функции: компенсаторную (ликвидация пробелов в базовом образовании) на уровнях: специфика пола, эзотерические проблемы человека, новые исследования и новые научные открытия; адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка человека к динамично меняющимся условиям); креативную, обеспечивающую

творческий рост личности и удовлетворение ее многообразных духовных запросов¹³.

В связи с выявленными критериями изменяется и педагогическая задача по отношению к обучению лиц третьего возраста. Уровень ее экзистенциальности обозначен следующими положениями: сохранение здоровья на любом возрастном этапе, развитие духовных начал, формирование установки на общечеловеческие ценности, опора на креативную составляющую организации учебного процесса для пожилых людей.

Педагогический принцип креативной обучающей системы для лиц третьего возраста предполагает построение такого процесса развития личности, в котором происходила бы интеграция научно-образовательного компонента системы по горизонтали (культурно-исторический пласт) и по вертикали (структурирование учебно-тематических блоков с определенной познавательной доминантой).

К такой познавательной доминанте относятся программы, направленные:

— на личностно ориентированное поэтапное (с учетом возраста) усвоение пожилыми клиентами определенных антропологических, физиологических, психологических и медицинских знаний и умений в соответствии с физиологическими и нейропсихическими особенностями возраста;

— на познание законов психического развития человека и его взаимоотношений с миром; на снятие чувства страха, тревожности, одиночества; на созависимость с окружающими, формирование уверенности в себе;

— на облегчение процесса усвоения знаний и умений через внедрение соответствующих возрасту обучающихся педагогических технологий.

Интеграция образовательных курсов на валеологической основе должна проводиться с учетом возрастных психофизиологических особенностей, начиная с дошкольного учреждения и заканчивая университетами третьего возраста, для осмысления ценности жизни, ценности каждого человека в общей системе мироздания.

Новое педагогическое мышление связано с пониманием глобальной педагогики, каковой она, несомненно, должна стать в третьем тысячелетии: “Человек—Природа—Космос, их взаимодействие и объединяющий стержень этой связи — Жизнь и Здоровье Человека, их сохранение и их взаимодействие” (Л.Д. Ясникова)¹⁴.

Примечания

¹ См.: Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М., 1982. С. 56.

² Любутин К.П. Человек в философском измерении: от Фейербаха к Фромму. Псков, 1994. С. 38.

³ Лекторский В.А. Человек как проблема научного исследования. М., 1989. С. 58–59.

⁴ Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание. М., 1986. С. 65.

⁵ См.: Моисеев Н.Н. Палитра цивилизаций: разнообразие и единство // Человек. № 3. М., 1992. С. 5–13.

⁶ См.: Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. С. 101–102.

⁷ См.: Квалиметрия жизни. Проблемы измерения качества жизни и направления их решения / Под ред. А.И. Субетто. Л., 1991. С. 7–8.

⁸ См.: Субетто А.И. Квалиметрия человека и высшего образования // Сб. научн. тр. МИСИ. М., 1992. С. 10–11.

⁹ Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. СПб., 1995. С. 142–143.

¹⁰ **Креативность** (англ. creativity) определяется как творческие возможности человека, проявляющиеся в мышлении, общении, отдельных видах деятельности, и характеризует как личность в целом, так и ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их создания, рассматривается как основной и относительно независимый фактор одаренности личности.

¹¹ Лапинова О.А. Взаимосвязь креативности и интеллекта // Роль государственных образовательных стандартов в условиях реализации Болонской декларации: Сб. науч. тр. XI Международной российско-итальянской научно-методической конференции. Вып. 9. Т. 1. М., 2005. С. 291–293.

¹² Пожилые люди в 11 странах. Серия ВОЗ. Общественное здравоохранение в Европе. Женева. 1987. С. 25–27.

¹³ Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. М., 1993. С. 7–8.

¹⁴ Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. Вып. 1. СПб., 1993. С. 101.

СЛОВО МЭТРА

К.Э. Циолковский

КАКОЙ ТИП ШКОЛЫ ЖЕЛАТЕЛЕН? (1918 г.)*

Настоящая школа должна бы быть общежитием, окруженным возделанной землей: садами и полями. Труд физический должен чередоваться с умственным, искусство жизни с наукой. Земледелие и ремесло послужили началом наук и искусств. Пусть также будет и в школе.

Лето посвящается земледелию и часу, другому научных бесед. К осени немного самых простых ремесел, близких к потребностям учащихся и 2, 3 часа науки ежедневно. Зимой — то же, все в очень умеренной степени, чтобы не надорвать молодых сил. Отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения есть показатель того, что все идет благополучно.

Жизнь обществом по необходимости возбудит и социальные вопросы. Учителя их поднимут и будут решать практически и теоретически. Много лекций будет посвящено социологическим опытам. Ремесла будут живым основателем технологии, земледелие и садоводство — таким же основанием биологии. Вся жизнь будет основанием науки. Строгой системы в преподавании не нужно: надо, напротив, пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями. Однако в общем как учителя, так и учащиеся должны, в конце концов, расположить свои знания в систематическом порядке. Порядок этот состоит в движении науки от простого к сложному.

Школа

Главная цель школы — научиться жить: т.е. уметь добывать необходимое для жизни, знать наиболее разумные общественные отношения, понимать лучшее социальное устройство, быть гражданином. Остальное все усваивается по силам, способностям и желаниям каждого.

Система наук для кого бы то ни было, для школы всякой системы располагается так:

А. Основы мышления: время, пространство, материя и чувствительность (приятное и неприятное, горе и радость).

Циолковский Константин Эдуардович (1857–1935) — русский советский ученый и изобретатель в области аэродинамики, ракетодинамики, теории самолета и дирижабля; основоположник современной космонавтики.

* Текст воспроизводится по: *Циолковский К.Э.* Цит научной веры: Сб. статей. Описание с позиций монизма устройства Вселенной и развития общества. М., 2007. С. 327–329.

Б. Математика, или логика, пронизывающая все науки от начала до конца.

В. Науки общие

1. Протяжение, или геометрия.
2. О силах, равновесии и движении, или механика. Сюда, например, относится учение о жидкостях, газах, звуке.
3. Теплота.
4. Свет.
5. Магнетизм.
6. Электричество.
7. Химия.
8. Радиология.
9. Биология.
10. Человек и его свойства.
11. Социология.

Г. Описательные науки

1. Наука, касающаяся Земного шара.
2. Астрономия.
3. Прошедшее человека, или история.
4. Возможное будущее.

Д. Науки жизни — искусства

Е. Ремесла и науки технические, например: металлургия, медицина, пение, музыка, танцы и т.д.

Математика, геометрия, механика, физика, химия, радиология, биология, наука о человеке, описательные науки, ремесла, искусство — все это должно проходиться параллельно, чтобы возбуждать живой интерес.

Все же главным основанием должна быть система общих наук, вокруг же них должны ютиться прикладная наука, описательные и технические. Необходимо опытное знакомство со всякими орудиями, инструментами, машинами, измерительными приборами и т.д., т.е. надо показать всю силу, величие и пользу индустрии.

Каждый курс должен быть целиком, но величина его может быть очень разнообразна. Например, в низших курсах математика ограничивается арифметикой, проходят начало механики, физики и т.д. Это зависит от желаний и дарования учащегося. Одни проходят краткий цикл всех отделов знаний, другие обширный.

Можно принять 3, 4, хоть десять циклов разной трудности.

Учить может всякий желающий, нашедший учеников. Если плоды от учения дурные: ученики делают преступления, становятся хуже, не выносятся людьми, то учение такое должно пресекаться. Сами ученики будут переходить к более одаренному учителю. Дурные же плоды от школы будут преследоваться судами и могут ограничить свободу учителя и учеников. Так что дурная школа невозможна: она сама себя убьет. И наоборот, при добрых плодах,

которые видны из жизни, учение должно поощряться. У учителя должно быть право удалять нежелательных для него учеников временно или навсегда, у ученика — право слушать и уходить от учителя по желанию.

Надо дать как можно больше свободы и самостоятельности как учащим, так и их ученикам.

Все описанное мало осуществимо и представляет далекий идеал. В жизни, в особенности в настоящее трудное время (июнь, 1918 г.), приходится начинать с другого.

Конечно, наиболее доступны для большинства, да и более всего необходимые науки жизни: ремесла, искусства, техническое и специальное знания. Это труд обязательный — для детей в небольшом объеме, а для взрослых в течение 4–8 часов. Каждый может ограничиться этим. Более даровитые в умственном отношении проходят описательные науки не очень глубоко. Еще более даровитые — курс низшей школы, а если могут и желают — средний и высший.

Творческая деятельность не может быть предметом школы, но орудия и благоприятные условия для нее могут поставляться обществом.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

А.М. Тихонов

СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В КОМПЬЮТЕРНЫХ СЕТЯХ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Средства коммуникации составляют систему многообразных коммуникационных связей между пользователями сетей, с одной стороны, а с другой — компьютерами, образующими сети. Понятие “коммуникация” первоначально в русском языке относилось к транспортной структуре (средства коммуникаций, линии коммуникаций). Сейчас это понятие (от лат. *communicatio* — делаю общим, связываю, общаюсь) трактуется как путь сообщения; как связь одного места с другим (воздушная, водная, подземная); как форма связи (телеграф, телефон, радио); как социальный смысловой акт взаимодействия между двумя и более индивидами, основанный на взаимопонимании; как сообщение информации одним лицом другому лицу или ряду лиц; как специфическая форма взаимодействия людей в процессе их социальной деятельности, осуществляемая главным образом при помощи языка и других знаковых систем.

В научно-педагогической литературе наблюдается отождествление понятий *коммуникация* и *общение*. Например, такие специалисты в области психологии и педагогики, как Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев используют данные слова как синонимы.

Среди характеристик личности одной из важнейших является *коммуникабельность* (от позднелат. *communicabilis* — соединимый, сообщающийся) человека. Коммуникабельность подразумевает умение устанавливать контакт с партнером по общению, вести беседы и поддерживать длительные отношения. Прилагательное *коммуникативный* встречается реже и сочетается с существительными, относящимися к значениям “сообщение”, “общение” (например, акт, методика, модель, портрет и пр.), т.е. используется в ситуациях, когда коммуникация рассматривается как процесс, характеристика. Прилагательное *коммуникационный* встречается чаще и относится к информационным технологиям, путям сообщений (например, адаптер, интерфейс, портал, сервис

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

и пр.), т.е. используется в ситуациях, когда коммуникация рассматривается как структура, система, среда с включенным в нее пользователем (коммуникатором). Так же часто употребляется слово *телекоммуникация* (приставка *теле-* означает “действующий на расстоянии”) — использование компьютерных сетей для обеспечения коммуникации между рассредоточенными группами пользователей.

С развитием средств телекоммуникаций изменяются характеристики общения. Прагматическая часть общения выходит на первый план, а значимость эмоциональной составляющей понижается. В табл. 1 приведены отличия живого общения от компьютерно-опосредованного.

Таблица 1

Отличия реального и виртуального общения

Реальное общение	Виртуальное общение
Личностный характер взаимоотношений	Возможность скрыться за анонимностью, обезличивание
Непрерывность общения, необходимость немедленной реакции	Ответная реакция отсрочена, имеется возможность осмыслить сказанное
Насыщенность, эмоциональная глубина	Прагматичность, выделение основного смысла
Создание положительного образа в глазах собеседника всеми доступными способами	Возвышение таких качеств, как грамотность, быстрота реакции
Жесткая иерархичность отношений, в частности “ученик-учитель”	Понижение привычных атрибутов власти, демократичность

В качестве технологий коммуникации используются различные аппаратно-программные средства, в большинстве своем основанные на передаче текстовых сообщений. На современном этапе технического развития общеупотребительных информационно-коммуникационных технологий (в частности, сети Интернет) в качестве средств коммуникации между пользователями для процесса обучения используются следующие фундаментальные аппаратно-программные средства: электронная почта, средства мгновенного обмена сообщениями, гостевые книги, чаты, форумы, блоги, вики, IP-телефония, видеоконференции.

Электронная почта (англ. *electronic mail, e-mail*) — интернет-сервис, обеспечивающий как персональную пересылку текстовых сообщений и файлов между пользователями, так и трансляцию одного сообщения группе пользователей. Основная особенность электронной почты заключается в том, что сообщение отправляется получателю не напрямую, а через промежуточное звено — элект-

ронный почтовый ящик, место на почтовом сервере, где хранятся отправленные и принятые сообщения и файлы. Это позволяет пользователю при необходимости обращаться ко всем своим входящим и исходящим сообщениям. В учебном процессе электронная почта используется в первую очередь для обмена учебными материалами (электронные книги, видеоролики и др.) между учащимся и преподавателями. Электронный почтовый ящик выполняет функцию личной библиотеки, в которой хранятся все материалы, с которыми работал пользователь.

Средства мгновенного обмена сообщениями (англ. Instant Messenger) — программное обеспечение, дающее возможность пользователям обмениваться персонально направленными текстовыми сообщениями, звуковыми сигналами и мультимедиа-файлами в режиме реального времени. Большинство программ мгновенного обмена сообщениями позволяют хранить и предъявлять пользователю полную историю сообщений за определенный отрезок времени. Использование данных средств очень удобно при организации оперативных консультаций в процессе решения задачи, поскольку обратная связь происходит мгновенно. Благодаря сохранению истории сообщений преподаватель может анализировать траекторию рассуждений учащихся и выявлять критические моменты.

Гостевая книга (англ. guestbook) — один из первых способов получения организаторами Интернет-ресурсов обратной связи от посетителей. Гостевые книги представляют собой программное обеспечение, позволяющее посетителям оставлять текстовые сообщения, адресованные администрации ресурса или будущим посетителям. Использование гостевую книгу оптимально для сбора отзывов, например об учебном курсе или уровне сложности контрольной работы.

Чат (от англ. chat — болтать) — программное обеспечение, позволяющее группе пользователей обмениваться в режиме реального времени текстовыми сообщениями. Характерной особенностью данного вида связи является открытость сообщений всем участникам сеанса связи. Чат позволяет организовать одновременное групповое обсуждение какого-либо вопроса. К минусам чата в контексте средств обучения относятся отсутствие возможностей модерирования и временного разделения сообщений, что не позволяет преподавателю выступать в роли лектора или тьютора. Использовать чат лучше для групповых дискуссий, в которых все участники обладают равным «правом голоса».

Форум (от лат. forum — площадь для повседневного общения) — программное обеспечение, предоставляющее возможность группе пользователей обмениваться как в синхронном, так и в асинхронном режимах сообщениями, содержащими текст и графические изображения. Главной особенностью форума является разбиение

сообщений на темы — так называемые ветви, в которых и ведется обсуждение конкретной проблемы. Использовать форум для дискуссий в режиме реального времени неудобно, поскольку время на составление и отправку сообщения достаточно велико (в отличие от чата, в котором требуется совершить всего лишь одну операцию для отправки сообщения) и участник не видит сообщения, поступившие за то время, когда он составляет свое сообщение. Это приводит к неупорядоченности и отсутствию смысловой связи сообщений. Форум обладает инструментами предварительного просмотра сообщений и модерирования, что позволяет отсеивать не относящиеся к рассматриваемому вопросу данные и сохранять в истории сообщений только требуемое.

Блог (сокр. от англ. web log — дневник в паутине, т.е. в сети Интернет) — интернет-ресурс, основу которого составляют регулярно добавляемые автором сообщения — как текстовые, так и мультимедиа-файлы. Сообщения часто упорядочены по дате и образуют ленту сообщений в отличие от традиционного сайта, который представляет собой множество страниц, связанных перекрестными гиперссылками. Блоги обычно открыты или доступны определенной группе посетителей. Для блогов характерна возможность публикации отзывов (комментариев) посетителями на каждое сообщение автора блога. Эти свойства блога позволяют успешно использовать его в проектном обучении, в первую очередь — в индивидуальной форме. Учащийся фиксирует каждый свой шаг в процессе реализации проекта и свое мнение в блоге, а консультанты (преподаватели) этот шаг комментируют и, возможно, дают рекомендации к последующим. Использование основы сети Интернет — гипертекстовых ссылок — позволяет консультантам предлагать учащемуся все необходимые на конкретном этапе материалы по проекту сразу, что снижает временные затраты учащегося на самостоятельный поиск, например текстов статей по выходным данным. Снижение затрат на вторичную рутинную деятельность, в данном случае на поиск и отбор материалов, способствует удержанию внимания учащегося на основной проблеме — работе над проектом. Сохранение истории сообщений в блоге позволяет после презентации проекта иметь не только результаты работы, но и полное и последовательное описание действий учащегося, анализ которых может способствовать повышению эффективности обучения при реализации подобного проекта другими учащимися.

Вики (сокр. с гавайск. wiki-wiki — быстро) — интернет-ресурсы с возможностью коллективного изменения пользователями содержимого и структуры, с использованием инструментов, предоставляемых самим сайтом. Главными особенностями вики являются множество авторов, возможности многократной правки и просмотра

предыдущих редакций содержимого. Вики-ресурсы предназначены для коллективного создания баз знаний. Самым крупным проектом на базе вики является энциклопедия Википедия, по состоянию на апрель 2008 г. содержащая более 10 млн статей по всем сферам человеческой деятельности. Базы знаний необходимы и в сфере образования, например, на базе вики возможно создание базы учебных курсов, в которой каждый курс изменяется и дополняется педагогами в зависимости от их личного опыта и идей. Полезны вики и для организации коллективной работы учащихся над проектом. В отличие от блогов, в вики отсутствует ведущий автор, все участники работы над проектом имеют равные возможности для реализации своих идей. В такой форме обучения преподавателю следует сменить роль организатора и источника знаний на роль тьютора-модератора, чья основная задача сводится к наблюдению и отсеиванию явно не относящихся к проекту сообщений учащихся.

Видеоконференция — это вид телекоммуникации между группой абонентов, позволяющий им видеть и слышать друг друга независимо от разделяющего их расстояния в режиме реального времени с помощью специальной технологии — видеоконференцсвязи, обеспечивающей компьютерно-опосредованный обмен звуком и изображением. На базе видеоконференций реализованы первые попытки внедрения дистанционного образования — использование традиционных форм и методов обучения без личного контакта участников, только с помощью изображения на экране и голосовой связи. Это значительно снижает уровень вовлеченности учащихся в процесс обучения, поскольку происходит обезличивание участников и отсутствует “живой” контроль педагога. Использовать видеоконференции рекомендуется для организации дискуссий и проведения личных консультаций. Необходимым условием эффективного использования этого вида телекоммуникации является изначально высокий уровень мотивации участников к общению.

IP-телефония (англ. IP — Internet Protocol — набор правил для обмена данными между компьютерами сети) — вид телекоммуникации между группой абонентов в компьютерной сети, позволяющий им осуществлять голосовой контакт в режиме реального времени. Использование IP-телефонии для пользователя идентично применению традиционной телефонной сети в режиме группового общения. IP-телефонию можно рассматривать как видеоконференцию без передачи изображения — только звуковых сигналов. Уровень обезличивания участников значительно выше, чем в случае видеоконференции, вследствие чего уровень вовлеченности ниже. Возможность презентаций сводится лишь к звуковому и речевому описанию. Использовать IP-телефонию в процессе обучения можно для организации диалогов, например консультаций, как и традиционную телефонную связь.

Следует отметить, что из вышеперечисленных аппаратно-программных средств исключительно для общения предназначены электронная почта, средства мгновенного обмена сообщениями, гостевые книги, чаты, IP-телефония и видеоконференции, а форумы, блоги и вики нацелены на создание некоего продукта путем общения пользователей. Эти три последних средства лежат в основе будущего этапа развития глобальной компьютерной сети Интернет — превращения ее в социальную сеть. Если основу информационной сети Интернет составляют ресурсы с хранящимися в них данными, то основу социальной сети Интернет составляют пользователи, объединенные в различные сообщества, которые обмениваются данными между собой и сообщая создают хранилища данных.

Рассмотрим средства, предназначенные исключительно для организации телекоммуникационных систем. В научной литературе обычно выделяют следующие характеристики эффективности коммуникации: наличие обратной связи, многочисленность возможностей для ответных откликов различного характера, языковое многообразие и персональная направленность.

По аналогии с градацией традиционных форм коммуникации (личная встреча, письмо, телефон и пр.) построим последовательность перечисленных средств компьютерно-опосредованной коммуникации по убыванию их уровня коммуникативной эффективности (табл. 2). Чем больше указанных возможностей, тем более эффективна технология с коммуникативной точки зрения.

Таблица 2

Показатели составляющих коммуникативной эффективности средств коммуникации

	Обратная связь	Невербальные элементы	Языковое многообразие	Персонализация
Видеоконференция	высокий	высокий	высокий	высокий
IP-телефония	высокий	средний	средний	высокий
Служба мгновенного обмена сообщениями	высокий	низкий	средний	высокий
Электронная почта	высокий	низкий	средний	высокий
Чат	высокий	низкий	средний	средний
Гостевая книга	низкий	низкий	средний	низкий

Несмотря на существование зависимости эффективности коммуникации от типа технологии, их выбор для целей обучения чаще всего основывается на других критериях — таких, как доступность технологии, ее стоимость, имеющиеся навыки использования технологий участниками образовательного процесса и пр.

Литература

- Большой Энциклопедический Словарь. М., 2006.
- Волохонский В.Л.* Психологические механизмы и основания классификации блогов // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность. СПб., 2006.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Психология внимания. М., 2001. (Серия: Хрестоматия по психологии).
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2007.
- Розина И.Н.* Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. М., 2005.
- Свободная Энциклопедия Википедия: <http://ru.wikipedia.org>
- Mader S.* WikiPatterns. Hoboken, 2008.

И.В. Шерман

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ
АБИТУРИЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В последние пятнадцать лет при обсуждении различных вопросов российского образования все чаще можно услышать термин “дистанционные формы обучения”. Многие учебные заведения делают акцент именно на дистанционных формах в образовательном процессе. На текущий момент написано множество работ, посвященных не только дистанционным формам обучения, но и дистанционному образованию в целом, несмотря на то что последнее в России еще законодательно не утверждено. Среди наиболее известных публикаций по этой тематике необходимо отметить ряд работ, подготовленных под руководством Е.С. Полат в Лаборатории ДО ИСМО Российской академии образования, а также статьи В.М. Монахова, в которых раскрываются различные аспекты проектирования современной модели дистанционного образования. В то же время ощущается определенный дефицит “частнометодических” работ по дистанционному обучению какому-либо определенному предмету или блоку близких учебных дисциплин учащихся конкретных образовательных ступеней. По нашему мнению, на этапе становления дистанционного образования такие работы должны не столько содержать в себе описание различных образовательных инноваций сколько формулировать и предлагать пути решения новых педагогических задач, с которыми сталкиваются преподаватели и тьюторы различных дистанционных курсов в своей педагогической практике. Например: как совместить частную методику преподавания определенного учебного предмета с дистанционной формой обучения, каким предметным содержанием наполнить дистанционный курс в зависимости от стандартов обучения и требований учащихся, как учитывать личностные особенности обучающихся по дистанционной форме и т.д.

В настоящей статье нам хотелось бы уделить внимание решению такой педагогической задачи, как разработка дистанционного курса для абитуриентов нематематических специальностей по решению задач школьной математики. Выбор столь узкого направления исследования обусловлен общим интересом

Шерман Илья Владимирович — выпускник механико-математического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

к применению дистанционных форм в педагогической практике и необходимостью существования соответствующих курсов по элементарной математике. К сожалению, знаний, умений и навыков, которые сейчас дают большинство неспециализированных школ, оказывается недостаточно для успешного освоения вузовских дисциплин, входящих в блок курсов по высшей математике. Такое положение является серьезным недостатком российской образовательной сферы и представляет собой особую проблему для студентов-нематематиков, зачастую ведущую к их полному или частичному отказу от использования математического аппарата в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Под термином “нематематические специальности” мы подразумеваем прежде всего будущих экономистов, социологов и менеджеров. Поскольку именно со студентами этих специальностей автору приходилось сталкиваться в процессе преподавания цикла математических дисциплин на различных факультетах МГУ, обычно относимых к классу гуманитарных, а также со школьниками, поступающими на соответствующие направления, на уровне очных подготовительных курсов и их дистанционных отделений.

Аудитория дистанционного курса различна по составу. Как правило, на курсе обучаются абитуриенты из разных регионов. Соответственно, несмотря на единый образовательный стандарт, они имеют различный уровень предметной подготовки, по-разному владеют техническими и программными средствами. Можно сказать, что учащиеся однородны по возрасту, хотя бывают и значительные исключения. Из-за высокой востребованности высшего образования в целом и тех специальностей, о которых говорилось выше, многие решают получить первое высшее образование в отнюдь немолодом возрасте. Объединяет записавшихся на дистанционный курс абитуриентов, пожалуй, лишь одно — поступление в конкретный вуз на выбранную ими специальность. При этом надо отметить то обстоятельство, что подавляющее большинство ориентировано только на результат, т.е. на сам факт поступления. Подобная сильная мотивация нередко мешает нормальному ходу учебного процесса: учащиеся пока не могут охватить весь курс целиком и контролировать свое продвижение по нему, но тем не менее ожидают мгновенного улучшения качества своих знаний.

Неоднородность в подготовке учащихся должна быть учтена при проектировании курса. Безусловно, сначала необходимо выявить степень неоднородности подготовки абитуриентов, записавшихся на курс. Для этого можно использовать различные виды “входного контроля”. Учащимся можно предложить тест на ИКТ-компетентность с целью определить, насколько глубоко они владеют программными и техническими средствами, необходимыми для прохождения дистанционного курса. Естественно, такой

тест должен быть заранее модифицирован под нужды курса. Для определения уровня предметной подготовки обычного закрытого теста, в котором содержатся типовые задачи из всех разделов школьной математики, явно недостаточно. Целесообразно сначала провести общий опрос: какие разделы алгебры и геометрии изучались, возможно, параллельно попросить учащихся самих оценить свои знания по некоторой детерминированной шкале. Затем рекомендовать пройти небольшой открытый тест с намерением выявить степень усвоения учащимися основных математических понятий и соотношений. И, наконец, предложить не слишком объемную работу, состоящую из нескольких заданий, каждое из которых подразумевает развернутый ответ. Такая контрольная работа, выполненная учащимся самостоятельно, должна проявить его умения не только правильно решать алгебраические и геометрические задачи, используя стандартные методы, но и умение излагать свои мысли логично и рационально, продемонстрировать насколько у него сформирован навык ориентации в незнакомой учебной ситуации. Понятно, что все формы “входного контроля” должны быть лимитированы по времени. И лучше всего подобный контроль провести до старта самого дистанционного курса, т.е. сразу после того, как абитуриент записался на курс. По итогам всех проверочных мероприятий (тест на ИКТ-компетентность, опрос освоенных разделов математики, тест на усвоение понятий и развернутое задание) у преподавателя сложится мнение об общей осведомленности каждого учащегося — некоторый “профиль” абитуриента. При таких условиях перед началом занятий на дистанционном курсе у преподавателя будет полная картина уровня подготовки (как предметной, так и не предметной) всей группы учащихся в целом. После этого естественно возникает задача выделения подгрупп учащихся по результатам “входного контроля”, а при малом количестве абитуриентов на курсе — фактически задача индивидуализации обучения. При этом необходимо учитывать тот факт, что после начала курса реорганизовывать и настраивать методическую схему курса под конкретных записавшихся абитуриентов крайне тяжело, а порой и невозможно. Как показывает практика, время, затрачиваемое преподавателем на поддержку и проведение готового дистанционного курса, равно времени, израсходованному на его проектирование и наполнение предметным содержанием. Поэтому принципы адаптации к конкретным учащимся должны закладываться еще при проектировании курса.

Так как же спроектировать дистанционный курс как можно более гибким, не нарушая его целостности? Одним из наиболее правильных подходов к решению этой задачи является глубокая дифференциация обучения. В данном случае под дифференциацией обучения подразумевается такая система обучения, при

которой каждый абитуриент, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и определяемой преподавателем в частности и требованиями высшего учебного заведения в целом, получает гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям и, по его (учащегося) мнению, будут необходимы в дальнейшей учебной деятельности. Эта формулировка по сути является проекцией определения дифференциации обучения, предложенной В.В. Фирсовым, на рассматриваемый нами случай — дистанционного обучения решению задач школьной математики.

Несомненно, обязательна профильная дифференциация обучения. То есть подобные дистанционные курсы для поступающих на экономические специальности и будущих социологов должны различаться как по предметному наполнению, так и по глубине изложения различных тем. Так, например, в школьном курсе алгебры теме «Числовые последовательности» уделяется незначительное время. Однако для будущих экономистов числовая последовательность (сумма членов последовательности, ряд) является одним из основных математических инструментов при изучении различных разделов экономики. Таким образом, при составлении дистанционного курса для экономических специальностей изучению этой темы нужно уделять особое внимание. В курсе для будущих социологов такого явного акцента можно и не делать. То есть профильная дифференциация предполагает обучение на разных дистанционных курсах абитуриентов, поступающих на различные нематематические специальности, по программам, отличающимся глубиной изложения материала, объемом сведений, а также профессионально ориентированным содержанием обучения. С этой точки зрения хотя бы на первоначальном этапе проектирования курса необходимо участие действующих педагогов-практиков соответствующих факультетов и кафедр, которые имеют многолетний опыт в преподавании цикла математических дисциплин и знают о существующих проблемах студентов в области школьной математики. Профильная дифференциация обучения представляет собой комплексную педагогическую задачу, которая фактически сводится (является частью) к вопросу создания специальных образовательных стандартов, и ее решение во многом зависит от представлений о профиле будущего специалиста. К сожалению, решение этой задачи выходит за рамки настоящей работы. На наш взгляд, более интересной и практически реализуемой является задача уровневой дифференциации обучения, т.е. использование дифференцированного подхода как одного из способов индивидуализации обучения.

Уровневая дифференциация в данном случае — обучение на общем дистанционном курсе абитуриентов одной специальности, по одной программе, используя единое предметное наполнение курса, но при этом учащиеся могут усваивать материал на различных уровнях. Предполагается введение двух уровней обучения: стандарта обязательной подготовки (базовый уровень, которого должен достичь каждый) и стандарта для обучения (уровень повышенной подготовки, который рассчитан на интересующегося предметом абитуриента). Базовый уровень рассчитан прежде всего на усвоение основных знаний, умений и навыков, необходимых для успешного преодоления вступительных испытаний. Уровень повышенной подготовки должен фактически осуществлять пропедевтику университетского курса высшей математики. Таким образом, продвижение от базового уровня к стандарту повышенной подготовки внутри каждого раздела (темы) способствует постоянному расширению зоны ближайшего развития каждого учащегося.

Принципы дифференциации должны быть заранее известны и открыты для обучающихся. Базовый уровень подготовки необходимо однозначно определить в доступной форме, не допускающей разночтений. В то же время лучше не привязывать жестко материалы базового уровня к одной методической схеме. При составлении предметного содержания для базового уровня по каждому разделу элементарной математики необходимо учесть тот факт, что обучение на данном дистанционном курсе проводится, как правило, параллельно с обучением в последнем классе школы; соответственно большинство разделов школьной математики уже пройдено, и если у учащихся все же остались проблемы в освоении основных понятий и соотношений, то мерами “стандартной дидактики” (общепринятых в неспециализированных школах) эти проблемы не решить. Вместе с тем значительное отклонение от привычных по школе дидактических схем может привести к возникновению противоречий и значительной дезориентации учащихся. Вследствие этого предлагается, не сильно отклоняясь от “стандартной дидактики”, привести в учебный процесс элементы деятельностного подхода. Для этого необходимо прежде всего ориентироваться на планируемые результаты обучения и пробовать перейти к формулированию целей обучения на языке типовых задач. Так, не отходя от тематического принципа изложения материала, можно очертить круг обязательных предметных задач, обычно одно-двухходовых средней сложности, и попытаться выявить в этом круге задач инварианты деятельности. А вместо бесконечного иллюстрирования различных случаев и вариантов применения, одинаковых по сути идей, заострить внимание на этих инвариантах. Рассмотрим, например, раздел “Тригономет-

рия”, вызывающий большие трудности в освоении у школьников. При изучении этой темы можно разбирать множество примеров, отрабатывать применение каждой тригонометрической формулы. Однако, на наш взгляд, не менее важно научить слушателей работать с основной моделью — тригонометрической окружностью, вскрыть связь алгебраических понятий и геометрических объектов. Желательно осветить исторический аспект возникновения этой модели. Если с течением времени удастся сформировать умение находить адекватную задаче замену тригонометрической функции, то тем самым можно охватить почти все стандартные тригонометрические задачи.

Предложенная концепция дистанционного обучения решению задач школьной математики, основанная на глубокой дифференциации обучения и на включении в дидактическую схему курса элементов “деятельностной дидактики”, обоснована с точки зрения специфики дистанционного обучения. А реализация этой концепции после соответствующей верификации и апробации может быть выделена в самостоятельную “синтетическую” педагогическую технологию.

Литература

Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1999.

Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 61–72.

Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В., Данильчук Е.В., Никулина Е.В. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. М., 2000.

Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. Вопросы обучения и воспитания. 1999. С. 29–34.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994.

Mohan Chinnappan. Using the Productive Pedagogies Framework to Build a Community of Learners Online in Mathematics Education // Distance Education. November 2006. Vol. 27. N 3. P. 355–369.

ПРЕДАНИЯ СТАРИНЫ

О.Л. Янушкявичене

КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗАПАДА И ВОСТОКА В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, культурные традиции, контекст обыденного существования в культуре, исторический опыт нации дифференцируют и структурируют способы восприятия, понимания и деятельности человека, а следовательно, подход к духовно-воспитательным проблемам в контексте культуры.

Рассмотрим различия концепций духовного воспитания Запада и Востока в исторической ретроспективе.

Для русского философа А.С. Хомякова история — это прежде всего непрекращающееся противоборство важнейших начал, присущих человеку, — свободы и необходимости, духовности и вещественности¹.

А.С. Хомяков противопоставлял культуру Запада и Востока. Он писал, что Рим дал миру “религию общественного договора, возведенного в степень безусловной святости, не требующей никакого утверждения извне, религию права, и перед этою новою святостью, лишенною всяких высоких требований, но обеспечивающею вещественный быт во всех его развитиях, смирился мир, утративший всякую другую, благороднейшую или лучшую веру”². И, несмотря на то что как государство Рим был велик, люди внутренне были ничтожны. Заботясь преимущественно об усовершенствовании земной жизни, они не облагораживали собственные души. Их верой был закон. Рационализм вводился в самую сущность веры, для него весьма характерно рационалистическое обоснование “вечных истин”, а следовательно, их разрушение.

В ставшем христианским Риме склонность к рационализму и юрицизму сохранилась. Вся западная культура несет этот отпечаток рационализма и материальной направленности.

В противоположность этому Восточной Церкви были свойственны интуитивное понимание, основанное на “живознании”, живая жизнь духа. Пока Церкви были в единстве, Восток уравновешивал Запад, и их культуры обогащали друг друга. Тем не менее западное богословие отличалось излишней рациональностью. Так,

Янушкявичене Ольга Леонидовна — кандидат физико-математических наук, доцент Вильнюсского педагогического университета, докторант МГПУ имени В.И. Ленина.

усилия известнейшего богослова Запада — блаженного Августина — были направлены на согласование христианства с античной мыслью; он убеждает себя, что возможно солидарное взаимодействие между наукой и религией (христианством).

Анализируя догмат о Святой Троице, блаженный Августин, рассуждая в традициях западного богословия, приходит к выводу, что в Символе Веры указаны отношения между Отцом и Духом, но не указаны отношения между Духом и Сыном. Если “Отец и Сын — одно”, то и Дух, который Августин рассматривает как дар, имеет источником Сына в той же степени, что и Отца. Такой подход неизбежно приводит к выводу о некоей второстепенности Духа. Подобное богословское понимание Святой Троицы послужит удобным оправданием для “filioque”, добавление которого к Символу Веры получит на Западе догматическое обоснование³.

Прот. Иоанн Мейендорф пишет: «Многие современные западные христиане верят в Бога Отца, в Христа, а о Троице не имеют ни малейшего представления. Это происходит не от интеллектуального безразличия, а от деистического понимания Бога как философски единой Сущности. Пожалуй, в конечном счете эти различия между восточным и западным подходом к Святой Троице имеют большее значение, чем вопрос о “filioque” как таковой»⁴. Проблема подробно обсуждается В.Н. Лосским в терминах различий между духом восточного и западного христианства. На Востоке царствуют первенство Духа (выражающееся, например, в евхаристии как эпиклеза), свобода, мистицизм. На Западе Дух находится в подчиненном положении: отсюда иная церковная иерархия, другое понимание таинств, боязнь мистицизма. Лосский настолько увлеклся этой идеей, что даже настаивал: западные взгляды на Духа Святого имеют прямое отношение к возникновению папства.

Россия наследовала свои христианские традиции с Востока. До XVII в. культура Руси была культурой внутреннего духовного делания. На Руси не было философов, не было куртуазной поэзии. Духовные достижения отражались в иконописи, в церковных напевах, в храмовой архитектуре. Можно утверждать, что существовала жизнь духа, которая была выше, чем рациональное знание. Потребность в техническом прогрессе потребовала создания школ. Русское просвещение, сохраняя в основном свою самобытность и православно-культурную основу, стало активно подвергаться западноевропейскому культурному влиянию, которое осуществлялось двумя основными способами — через выпускников западноевропейских университетов и через постепенно проникавшую в Московскую Русь школу юго-западных земель. Но заимствование школьного стиля с западных образцов привело к заимствованию и “болезней” Запада. Рационализм, усилившийся

на Западе после разделения Церквей, к XVII в. сделал школьное обучение схоластическим и безжизненным.

Этот стиль и впоследствии остался до некоторой степени присущ российским духовным школам. Можно высказать предположение, что именно это явилось причиной того, что многие выпускники дореволюционных семинарий стали впоследствии революционерами.

Статьи о духовно-нравственном воспитании XVII в. написаны под влиянием юго-западной школы, по преимуществу Киевской академии. Написаны эти статьи витиевато, “риторски”, со значительными отступлениями от дела, с примерами из классического мира.

Воспитательные статьи в азбуках, учебных книжках (букварях того времени) составляют заимствование из подобных же книжек Южной и Западной России. Внешним отличием их служит стихотворная форма, развившаяся у нас во второй половине XVII в. Здесь уже прямо проповедуется культ розги, воспеваются “плетной ремень”, прославляются жезл, бич и розги, и дети даже призываются к “лобзанию” их. Некоторые восхваления розги в азбуконниках и букварях переведены прямо с польского языка.

Однако особенности национального духовного восприятия обусловили свой особый стиль духовного воспитания. Предшествующий революции 1917 г. исторический период развития системы воспитания в России характеризовался наличием национальной специфики, выражающейся в следующих особенностях.

1. Православная ориентированность. “Духовное” в дореволюционной России понималось как связанное с Богом и Церковью.

2. Процесс духовного воспитания осуществлялся в значительной своей части в семье. ПолинуCLEARность семей обеспечивала преемственность духовных традиций и семейного уклада.

3. Важность общинного духовного воспитания. Община являлась органичной воспитательной средой, передававшей человеку свои идеалы.

4. Направленность в человеческую глубину. Считалось, что нужно воспитывать внутреннего путеводителя человека.

Можно утверждать, что внутреннее состояние души каждый народ накапливает веками. В связи с этим представляет интерес социологическое исследование, проведенное З. Пейковой⁵. В результате проводившегося сравнительного анализа нравственных ориентиров русской и финской молодежи (были опрошены 1394 человека в Финляндии и 1004 человека в России) З. Пейкова пришла к удивительному выводу: “... некоторые особенности современной русской религиозности таковы, что напрашивается сравнение с широко известными классическими описаниями русского нравственно-религиозного типа прошлых времен, вплоть

до буквального их совпадения. Столь четкие параллели между прошлым и настоящим кажутся неожиданными, так как стало привычным полагать, что в нашей стране имело место очевидное искоренение русских национально-религиозных традиций. Полученные данные свидетельствуют о том, что подобное утверждение неверно. В советское время имело место не глубинное искоренение религиозно-нравственных традиций, а лишь поверхностное искусственное их стирание. Удалось до некоторой степени лишить людей знания об основах веры, о нормах православного стиля жизни и тем самым дезориентировать их в поведенческом и догматическом аспектах. Но, несмотря на все это, новое поколение демонстрирует наличие ничуть не утраченных национально-нравственных качеств". З. Пейкова фиксирует у студентов, назвавших себя верующими, такие качества, как смирение, отсутствие "самоценна", сожаление о грехах, уступчивость, послушание, обузданность потребительских настроений.

Во время опроса респондентам предлагалась анкета, в которой было два вопроса о 3 своих заветных желаниях и 3 основных опасениях в жизни. Оказалось, что для русских самое большое желание связано с повышением образования, а для финнов — с сохранением здоровья. Следующее по распространенности желание русских, названное первым, еще более прагматично и идеально — это "счастье, успех", у финнов — "хорошее место работы".

Опасения русских и финнов не совпадают. Самое страшное для русских — смерть. Среди финнов смерти более всего боится лишь каждый 12-й. Для финнов самое страшное — потеря здоровья, которая, напротив, выходит на первый план только у каждого 20-го русского. Финнов пугает угроза безработицы, а русских — одиночество и страх оказаться нелюбимым. Как видим, наиболее распространенные страхи русской молодежи отличаются трансцендентностью.

«Итак, налицо превалирование у русских идеальных, неутилитарных, прагматических, несиюминутных, "духовных" (в светском, широком смысле этого слова) ценностей при заметном игнорировании ими более заземленных, практических и тем более меркантильных целей. Удивительным кажется наличие подобных черт у поколения, которое пришло в сознательный возраст уже после перестройки, т.е. не испытало идеологического прессинга, зато хорошо знакомо с рыночной стихией», — делает вывод З. Пейкова⁶. Анализируя причины различий нравственных установок финской и русской молодежи, Пейкова обращается к сравнению нравственных ценностей, присущих религиозным конфессиям, традиционным в названных странах. Исследователь пишет, что религиозная этика протестантизма трактуется как этика успеха и редуцируется до трудовой, богатство предстает как признак

богоизбранности, а обогащение и накопление материальных благ поощряется. В отличие от этого православная традиция основной целью жизни называет преобразование души. З. Пейкова делает следующий вывод: “Таким образом, наши респонденты ничуть не противоречат нравственным нормам своих конфессий: для европейцев в качестве идеала выступает процесс, а для русских прежде всего преобразование души”.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что нравственные идеалы русского народа накапливались веками и формировались под воздействием православия.

С другой стороны, можно утверждать, что ориентация на материальные блага внутренне убивает западного человека. Например, в американских школах в старших классах провели исследование и задали задачу: даны параметры комнаты (метраж) и цена 1 м² обоев. Нужно посчитать, сколько денег требуется заплатить, чтобы купить обои для комнаты. Лишь 4% старшеклассников справились с поставленной задачей. Приведенный пример может быть подтвержден множеством других, показывающих катастрофическое падение среднего интеллектуального уровня.

Сокращение рождаемости, разрушение семьи, гомосексуализм и наркотики приводят к тому, что западный мир вымирает. В настоящее время все больше увеличивается процент мусульманского населения в западных странах. Вспомним, что еще А.С. Хомяков писал о том, что сила ислама заключается в предпочтении духовности по отношению к вещественности. Это не означает, что христианство менее духовно. А.С. Хомяков полагал, что именно христианство позволяет максимально высоко развиться духовности человека. Внутреннее ослабление Запада обусловлено тем, что он перестал быть христианским.

Интересно в связи с этим заметить, что в другом исследовании, в Узбекистане, социологи пришли к таким же неожиданным результатам, что и З. Пейкова: процент школьников, предпочитающих надындивидуальные ценности, оказался на удивление высоким, хотя, казалось бы, «нормы рыночного поведения должны были бы существенно повлиять в сторону принятия идеалов скорее индивидуализма и “материализма”». Нравственные качества для них “оказались более важными, чем руководящая должность, материальные ценности, деньги”⁷.

В настоящее время значительной проблемой является отток интеллектуальных ресурсов нашей страны на Запад. Однако проведенное историческое исследование вселяет некоторую надежду при прогнозировании будущего нашей Родины. Мотивация материального порядка, приводящая к массовому отъезду из нашей страны молодежи, затрагивает, безусловно, самых активных и интеллектуальных молодых жителей нашей страны. Однако опора

на духовные ценности, которая, в частности ориентирует молодых людей на возрождение нашей Родины, является более крепким основанием формирования личности, чем рационализм. Так, исследование, проведенное З. Пейковой, показало: «Никто из русских глубоко верующих ни в одной градации ни разу не высказал желаний “иметь собственную машину”, “уехать в другую страну на постоянное место жительства”, “иметь легкую жизнь”, “не попасть в армию” и др., чем они демонстрируют признаки патриотизма и обузданность иждивенческих и потребительских настроений»⁸. Ф.М. Достоевский писал: “Вот эти-то дети, которые, поступая в школу, тоскуют по семье и родимом гнезде, — вот именно из таких-то и выходят потом всего чаще люди замечательные, со способностями и дарованиями. А те, которые, взятые из семьи, быстро уживаются в каком угодно новом порядке, в один миг ко всему привыкают, которые ни о чем никогда не тоскуют и даже сразу становятся во главе других, — эти чаще всего выходят лишь бездарностью или просто дурными людьми”⁹. Поэтому можно надеяться, что отечественные интеллектуальные ресурсы не иссякнут, и в очередной раз наша Родина как феникс, возродится из пепла в обновленном духовном облике.

Примечания

¹ См.: *Пушкин С.Н.* Историософия Хомякова // *Вестн. ПСТГУ.* 2004. № 3. С. 35.

² *Хомяков А.С.* Полн. собр. соч. М., 1904. Т. 5. С. 401.

³ См.: *Дворкин А.Л.* Очерки по истории Вселенской Православной Церкви. Нижний Новгород, 2005. С. 268.

⁴ *Мейендорф прот. Иоанн.* История Церкви и восточнохристианская мистика. М., 2001.

⁵ *Пейкова З.* Религиозный портрет студента // *Высшее образование в России.* 1999. № 5. С. 109.

⁶ Там же. С. 112–113.

⁷ *Темиров Н.С.* Жизненные ценности сельских школьников Узбекистана // *Социологические исследования.* 1996. № 9. С. 101–103.

⁸ *Пейкова З.* Указ. соч. С. 114.

⁹ *Достоевский Ф.М.* Дневник писателя. М., 1989. С. 394.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ “ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕР. 20.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ” В 2008 г.**

	№	С.
Актуальный вопрос		
<i>Китайгородская Г.А.</i> Гуманизация и гуманитаризация системы образования — социальная проблема	3	3
<i>Майков Е.В.</i> Накопительная система оценки успеваемости студентов	2	3
<i>Розов Н.Х.</i> Средние профессиональные учебные заведения: дорога к подъему	4	3
<i>Садовничий В.А.</i> Создавать экономику знаний	1	3
Педагогические размышления		
<i>Бебин В.Г.</i> Категории “быть” и “уметь” как феномены практической ориентации человека в жизни и деятельности	2	40
<i>Борисенков В.П.</i> Стратегии образовательных реформ в России (1985–2005)	1	20
<i>Волов В.Т.</i> Основы фрактально-кластерной методологии исследования системы образования	2	20
<i>Генин В.Е.</i> Современные инновационные тенденции в высшем образовании США	2	34
<i>Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.</i> Воспитание в современной России	1	39
<i>Деревягина Е.И.</i> Преподаватель для будущего	3	12
<i>Джигя Н.Д.</i> Модель развития обучения как процесса управления	4	24
<i>Лунин В.В., Шевельков В.Ф., Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н.</i> Фундаментальное университетское образование для химиков: бакалавриат и магистратура или специалитет?	4	14
<i>Музыкантский А.И.</i> Образование как стратегический ресурс общества	1	59
<i>Савченко Е.А.</i> Концепция воспитания будущего педагога — субъекта культуры	3	18
<i>Смирнов С.Д.</i> Индивидуальности студента и преподавателя как факторы построения эффективного учебно-воспитательного процесса	3	33
<i>Токарева Л.И.</i> Содержание современного математического образования	3	45
Опыт практической педагогики		
<i>Афанасьев В.В., Новиков М.В.</i> Региональная модель непрерывного педагогического образования	1	70
<i>Ахунов В.М.</i> Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления	4	36
<i>Варламова Л.Ф.</i> Качественная графическая подготовка студентов — залог профессионализма будущих инженеров	4	45
		119

<i>Голиков А.И.</i> Использование дедуктивного и индуктивного методов в процессе обучения математическим дисциплинам.	2	54
<i>Григорьева Т.Ю.</i> Организация коммуникативной деятельности . . .	2	45
<i>Данилова М.М.</i> Педагогические стратегии формирования профессиональной культуры у студентов вузов туристического профиля: гуманитарный подход	1	80
<i>Игнатенко И.И.</i> Изучение английского языка для делового общения	4	52
<i>Кашкорова Г.П.</i> Формирование навыков целеполагания в процессе работы студентов над учебной программой	4	64
<i>Корнеева Ж.А.</i> Гендерные стереотипы в средней школе	1	93
<i>Михеева Т.Б.</i> Учитель-русист полиэтнической школы: к вопросу о совершенствовании его профессиональной компетентности	4	74
<i>Петрусевич А.А.</i> Программно-целевой подход к реализации задач профильного образования	3	54
<i>Фиофанова О.А.</i> Управление проектированием воспитательного пространства муниципалитета	3	64
Реалии педагогического образования		
<i>Агранат Ю.В.</i> Поликультурная личность специалиста социальной сферы и особенности ее формирования при обучении иностранному языку.	4	83
<i>Алдошина М.И.</i> Культурологический аспект современного университетского образования будущих преподавателей.	3	83
<i>Боровикова Я.В.</i> Формирование валеологических моделей геронтологического образования как составляющей креативной педагогики . .	4	89
<i>Ворохоб Ю.А.</i> Аудиовизуальная культура будущего учителя.	2	57
<i>Мальшиева Л.В.</i> Педагогические аспекты концепций социального интеллекта.	3	79
<i>Сергеева О.А.</i> Эмоции как средство социализации педагога и учащегося.	3	74
Чему и как учить?		
<i>Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Агеев Е.П., Рыжова О.Н.</i> Физико-химические дисциплины в фундаментальном химическом образовании	3	96
Кладезь идей и опыта		
<i>Рыжиков С.Б.</i> Навыки исследователя формируются на школьной скамье	2	65
Слово мэтра		
Ломоносов М.В. и Поповский Н.Н. о русском языке.	1	97
<i>Перельман Я.И.</i> К методике научной популяризации	3	122
<i>Раушенбах Б.В.</i> Гуманитарная культура на рубеже веков.	2	76
<i>Циолковский К.Э.</i> Какой тип школы желателен?	4	97
Чужая жизнь и берег дальний		
<i>Бондаренко Е.Н.</i> Профессиональная подготовка учителей в современных системах педагогического образования в странах мира.	3	127

<i>Давидович Н., Синуани-Штерн Ц.</i> Преподавание и научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава . . .	2	81
<i>Дюшембиев У.А., Мамбетакунов У.Э.</i> Проблемы информатизации сферы образования в Республике Кыргызстан	1	102
<i>Лю Хуэйин.</i> Исследование функций эмоций в учебной деятельности учеников	2	91
Голоса молодых		
<i>Дьяченко И.М.</i> Построение содержания обществознания: системный подход	1	108
<i>Жилина А.А.</i> Метод проектов и школьные конференции по географии как форма дополнительного образования	1	114
<i>Киктева К.С.</i> Возможности усовершенствования подготовки к межкультурному общению в неязыковых вузах	3	116
<i>Соловьева Н.А.</i> Аутентичная речь как механизм организации образовательного процесса	1	119
<i>Тихонов А.М.</i> Зрительное восприятие учебного веб-ресурса	3	108
<i>Тихонов А.М.</i> Средства коммуникации в компьютерных сетях и их использование в учебном процессе	4	100
<i>Шерман И.В.</i> Дистанционное обучение математике абитуриентов нематематических специальностей	4	107
<i>Яснецкая В.Г.</i> Информационное моделирование на уроках информатики в классах гуманитарного профиля	2	72
Предания старины		
<i>Телешов С.В., Телешова Е.В.</i> Учебные программы — наше национальное достояние	3	137
<i>Янушкявичене О.Л.</i> Духовное воспитание в Древней Руси	2	100
<i>Янушкявичене О.Л.</i> Концепции духовного воспитания Запада и Востока в исторической ретроспективе	4	113
Книжная полка преподавателя		
<i>Александрова В.Г.</i> Антология гуманной педагогики как источник восходящей Истины	3	137
В перерывах между лекциями		
<i>Богданов А.Н.</i> Осмысление фамилий	1	125
История о славном Учмаге, учителе его Магуче и бедном, но вылеченном Аэроплане	3	150
Правила, обязательные для учениц средних учебных заведений Одесского учебного округа вне стен учебного заведения и вне дома . . .	2	111