

## **ОПЫТ ВВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА БГУ В ТЕОРИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Проблемы межкультурного общения существовали, наверное, вечно. Вспомним историю Вавилонской башни (книга Бытия, гл. 11, 1 – 9) и судьбу «единого» языка и «единой» культуры на земле. И хотя люди осознали это даром им данное Господом единство языка культуры, но не было у них для себя ни меры, ни сравнения, что и привело их к иллюзии самодостаточности и вседозволенности, и в конечном счете к утрате нравственных норм и самообожествлению. Наказав людей смешением языка, так что один не понимал речи другого, Господь открыл перед заблудшими удивительные по своей плодотворности перспективы.

Замкнутые в своем языке и своей культуре, люди должны были понять и полюбить это «свое», увидеть в нем как в зеркале самих себя и окружающий мир, а в нем отличных от них людей, говорящих на «чужом» языке и создавших «чужую» культуру. И как только факт существования «инакоязыка» и «инакокультуры» был осознан, принят и понят, они стали зеркалом, в котором можно было увидеть не только отражение этих «иных» людей, но и через него себя, ощутить свои отличительные положительные и отрицательные черты, которые и образуют уникальность и неповторимость каждой культуры и каждого языка. Основной смысл библейской истории Вавилонской башни состоит видимо в том, что осознав существующее многообразие культур и языков человек должен выбрать культурно-языковой плюрализм как новый путь человеческого сосуществования в новом мире, создать новое мировое единство в многообразии, новое братство людей. И на этом пути самым важным является память о «своем», знание его, углубление этого знания и создание новых духовных ценностей, но также понимание «другого», созидающий обмен между «своим» и «чужим».

Народы не могут жить друг без друга, без контактов – дружеских, нейтральных или враждебных, поэтому важно понять, что каждая встреча двух культур, двух языков «всегда проверка их представителей на человечность, на предрасположенность и предназначенность к ней».

Последние десятилетия мир потрясают экономические, политические и социальные катаклизмы, влекущие за собой небывалое переселение, миграцию народов, перемещающихся по миру в поисках достойной жизни. Столкновение культур, традиций, смешение языков, возникновение конфликтов культур заставили ученых мира начать с новой силой поиски путей взаимопонимания между представителями разных национальных культур, а также путей и средств приспособления мигрантов к новым социально-экономическим и социально-культурным условиям жизни. Возникла также и необходимость выработки жизненно важных стратегий предотвращения и улаживания конфликтов между «своими» и «чужими», повышения эффективности всех видов и форм межкультурного общения, в основу которого должны быть положены, прежде всего, желание понять «иного», вступить с ним в диалог проявляя толерантность (терпимость) и уважение к культуре и личности партнера.

Особую социальную группу людей, имеющих непосредственное отношение к межкультурной коммуникации, составляют студенты лингвистических факультетов, овладевающие, в конечном счете, двумя иностранными языками как специальностью и выступающие в своей профессиональной деятельности специалистов по межкультурной коммуникации как истинные «медиаторы культур». В рамках этой специальности предусматривается формирование межкультурной компетенции как компонента целостной структуры иноязычной речевой деятельности. Одним из средств на данном пути является теоретический курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации», предусматривающий чтение лекций и проведение групповых семинаров. Основными целями

курса являются: пробуждение интереса к феноменам и явлениям «чужой» культуры; формирование толерантного и уважительного отношения к ней, понимания культурной обусловленности человеческого речевого и неречевого поведения; сообщение достаточно широкого круга знаний о немецкой культуре и развитие у студентов потребности постоянно углублять и активизировать это знание, сравнивать его со знаниями о русской культуре; обучение стратегиям обработки, расширения и актуализации лингвокультурологических знаний; обучения стратегиям речевого и неречевого поведения в контекстах «своей» или «чужой» культуры. В рамках указанного курса студенты должны овладеть такими ключевыми понятиями как коммуникация, ее типы, речевые акты, их структура, тексты и их типы, модели порождения и восприятия текстов, успешность коммуникации и ее обусловленность внешними факторами (пол, возраст, уровень образования, характер человека и другое) специфические особенности речевой и неречевой коммуникации в изучаемых культурах. Обсуждаются также понятия: культура и язык, их многообразие, концептуальная и языковая картины мира, языковая личность и проблемы аккультурации человека, контактирующего с другой культурой.

Формирование межкультурной компетенции - долгосрочный и многотрудный процесс. Языковые знания, хоть и являются базовыми, не являются однако ключевыми в процессе межкультурной коммуникации. Ключевую роль здесь играют именно национально-специфические феномены и явления культуры, незнание которых может затруднить, а то и заблокировать процесс взаимопонимания.

Мы согласны с некоторыми исследователями в том, что сюда, прежде всего, необходимо отнести знания о традициях, обычаях, обрядах народа; бытовую культуру страны; повседневное речевое и неречевое поведение партнеров; «национальную картину мира», отражающую специфику восприятия окружающего мира и национальные особенности мышления представителей культуры-партнера, «языковую картину мира», эксплицирующую национальную картину мира средствами иностранного языка; художественную литературу, отражающую традиции, обычаи и обряды в соответствующей культуре [1]. Сюда необходимо было бы отнести также и знания о типе конкретной культуры, ее ценностных ориентациях, об ее отношении к природе (культура свободного волеизъявления или фаталистическая), ко времени (монокронное и полихронное понятие времени), к пространству (понятия общественного и личного пространства); к типу деятельности (ориентированность на иерархию, связи или продуктивность, результат); к типу общения (высококонтекстуальные, низкоконтекстуальные культуры), к личной свободе («я» – культуры, «мы» – культуры), к власти (неформальные, формальные) и т. д.

Таким образом, можно сказать, что в основе научной дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» лежит познание и исследование национально-культурных картин мира конкретных народов (в нашем случае российского и немецкого).

Национально-культурная картина может быть определена как когнитивная, так как представляет собой результат когниции (познания) действительности и систематизирует те понятия и стереотипы, которые в восприятии и понимании мира сознанием носителя задаются конкретной культурой.

Непосредственная когнитивная картина мира (концептосфера), существующая в сознании носителя, фиксируется вторичными знаковыми системами, которые ее материализуют. Язык как знаковая система является основным, но не единственным средством фиксации представлений народа о действительности на определенном этапе его развития. Система языковых единиц образует языковую картину мира, позволяющую косвенно судить о том, какова была когнитивная картина мира народа в определенный период. Исследователи подчеркивают важность понимания положения о том, что «языковая картина мира не равна когнитивной, последняя неизмеримо шире, поскольку в языке названо далеко не все содержание концептосферы» [2]. Кроме того, существуют другие знаковые

системы, которые призваны фиксировать определенные компоненты концептосферы человека (живопись, музыка и др).

Когнитивная или национально-культурная картина мира специфична и различается у разных народов. Поэтому перед началом лекций было решено провести простой лингвокультурологический эксперимент, базирующийся на знаниях и ассоциациях, когда речь идет о:

- Германии и немцах
- России и россиянах

В эксперименте участвовали 65 человек, студенты (III курс, V семестр), приступившие к изучению проблем межкультурной коммуникации, изучавшие немецкий язык и, в определенной мере, культуру Германии уже в течении нескольких лет в школе и 4 семестра на специальном факультете Лингвистического института БГПУ. Резонно было предположить, что у них сформировалась определенная когнитивная картина мира, зафиксированная в изученных ими единицах немецкого языка. Сформированность российской когнитивной картины мира и ее адекватное отражение в единицах русского языка предполагалась. Результаты эксперимента должны были скорректировать стратегию и тактику преподавания нового курса. Студентам было предложено 4 вопроса, при ответе на которые они должны были написать первые пять слов, пришедшие им на ум:

1. Каковы Ваши представления о Германии (России) ?
2. Каковы черты характера немцев (россиян) ?
3. Что Вы можете сказать о современной жизни в Германии (России) ?

4. Назовите имена личностей, достопримечательности страны, которые входят в культурное достояние Германии (России) ?

В ответах на первый вопрос когнитивная и языковая картины мира Германии и России в представлении наших студентов выглядели следующим образом ( первые десять мест заняли следующие слова, расположенные в порядке убывания частотности) :

ГЕРМАНИЯ	РОССИЯ
Пиво – 35 (54%)	Москва – 31 (47.7%)
Берлин – 28 (43%)	Великая – 29 (44.6%)
Пунктуальность – 26 (40%)	Родина (мой дом) – 19 (29.2%)
Красиво – 18 (27.6%)	Снег, мороз – 17 (26%)
Альпы – 15 (23%)	Приветливая – 12 (18.5%)
Рейн – 12 (18.5%)	Водка – 11 (16.9%)
Бранденбургские ворота – 9 (13.8%)	Плохие дороги – 10 (15.4%)
Чистота – 9 (13.8%)	Многонациональная – 8 (12.3%)
Достопримечательности – 8 (12.3%)	Бедность – 6 (9.2%)
Берлинская стена – 4 (6.2%)	Великая держава – 5 (7.7%)

Черты характера носителей (2 вопрос):

ГЕРМАНИЯ	РОССИЯ
Пунктуальны – 48	Веселые – 37
Любят порядок – 22	Добрые – 29
Дружелюбны – 22	Верные, отзывчивые – 28
Веселые – 19	Открытые, дружелюбные – 26
Экономные – 18	Наивные, доверчивые – 18
Вежливые – 15	Умные – 16
Ответственные – 14	Красивые – 11
Закрытые – 9	Ленивые – 10
Сдержанные – 9	Трудолюбивые – 6

Чистоплотные – 9	Терпеливые
------------------	------------

Современная жизнь в обеих странах представляется студентам следующим образом (3 вопрос) :

ГЕРМАНИЯ	РОССИЯ
Большие возможности для хорошего отдыха – 23	Бедность – 38
Стабильность – 22	Нестабильность – 32
Прекрасная – 22	Безработица – 24
Богатая – 22	Кризис в промышленности и сельском хозяйстве – 21
Чистота – 21	Воровство (криминализация) – 18
Напряженная (стрессы, проблемы) – 20	Интенсивная, но не предсказуемая – 17
Интересная – 19	Грязно, плохие дороги – 17
Много работают – 18	Маленькая зарплата – 15
Развитая промышленность – 17	Ожидание и надежда на лучшее – 14
Много машин и хорошие дороги – 15	Большой потенциал страны (природные богатства, запасы) – 13

Ответы на четвертый вопрос показывают, кого или что студенты считают культурным достоянием нации:

ГЕРМАНИЯ	РОССИЯ
Гёте – 26	Москва – 39
Берлин – 26	Кремль, красная площадь – 35
Бранденбургские ворота – 15	Пушкин – 35
Альпы – 11	Путин – 33
Шиллер – 10	Санкт-Петербург – 20
Рейн – 10	Эрмитаж – 10
Германские фирмы (Бош и др.) – 9	Сибирь – 10
Бавария – 8	Волга – 9
Шредер – 7	Барнаул – 9
Людвиг ван Бетховен – 7	Петр I – 8

Студентам, участвовавшим в эксперименте, едва исполнилось (или не исполнилось) 20 лет. Практически все из них формировали свое сознание в смутное время перестройки. Но одно совершенно ясно: над ними не довели идеологические догмы советского времени. Поэтому мы не можем сказать, что когнитивная картина Германии и России создавалась у участников под сильным воздействием старых стереотипов. Их мир стал другим: нет Берлинской стены, нет «железного занавеса», открыты границы, единицы из них были в Германии, но информационный поток усилился, студенты читают, наблюдают и сравнивают, «свое» и «чужое», в зеркале «чужого» снова «свое». Ответы на вопросы свидетельствуют о рациональном, взвешенном взгляде на мир, об адекватной оценке событий, фактов и людей по шкале ценностей соответствующей культуры, о толерантности восприятия «чужого» мира, о желании познать его глубже и рассказать о нем другим. Результаты письменного экзамена по впервые проведенному курсу «Введение в теорию межкультурной коммуникации» показали, что студенты лингвистического института способны воспринять определенный программой объем знаний и активно внедрять их в процесс семинарских занятий, успешно сочетая их с актуализацией знаний, полученных на занятиях по практике иностранного языка и по другим теоретическим курсам.

***Библиографический список***

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989. – С. 77.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002. – С. 6.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ АГРАРНОГО ВУЗА В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Развитие международных связей, интернационализация всех сфер жизни резко повысили тягу к изучению иностранных языков и потребность в людях, владеющих ими. Данные нашего исследования, проведенного на базе Алтайского Государственного Аграрного университета, также подтверждают это положение. Познавательную потребность в изучении иностранного языка имеют 75% респондентов, у 25% такая потребность отсутствует.

В послереволюционной истории нашей страны подобный интерес к иностранному языку возникает во второй раз. В первый раз это было во второй половине 20-х гг., когда на всю страну прозвучал призыв наркомпросов РСФСР, Академии наук и ЦК ВЛКСМ: «Изучайте иностранные языки!» В постановлении ЦК ВКП (б) «Об организации изучения иностранных языков партактивом» от 1929 г. изучение иностранных языков, в том числе и заочное, признавалось партийной нагрузкой[1].

В начале 30-х гг. иностранный язык становится полноправным учебным предметом, делается попытка ввести его преподавание в 3-4 классах. Но возникновение «железного занавеса» очень быстро привело к завершению процесса расширенного изучения иностранных языков, сразу же было свернуто обучение в 3-4 классах школы, а количество часов, отводимых на этот предмет, стало сокращаться. В последние годы происходит обратный процесс: резко возрос интерес молодежи к изучению иностранного языка, но все же у 25% респондентов отсутствует познавательная потребность в изучении иностранного языка. При этом 50 % не хотят изучать никакой иностранный язык, а оставшиеся 50 % не желают изучать именно немецкий, а учили бы английский язык.

В этой связи остро встает вопрос о низком статусе немецкого языка, который наряду с английским так же является одним из самых распространенных в мире языков. Полученные данные подтверждаются и нашим личным опытом работы в аграрном вузе. С каждым годом все больше студентов хотят изучать английский язык, ссылаясь на то, что это язык международного общения. Поэтому мы считаем необходимым дать студентам аргументированный материал, убеждающий в пользе изучения и знания немецкого языка.

Прежде всего студентам необходимо разъяснить, зачем изучают иностранные языки вообще. Следует показать студентам, чему они могут научиться на занятиях иностранным языком независимо от того, какой язык они изучают. Хорошо известно, что изучение любого иностранного языка развивает внимание, память, наблюдательность. Студенты получают представление о языке вообще. Они убеждаются в том, что для выражения понятия, мысли существуют разные способы, и что каждому языку присущи свои особенности.

Изучение иностранного языка воспитывает логическое мышление: студенты учатся таким действиям, как умение сопоставлять и сравнивать, анализировать и синтезировать, делать выводы и умозаключения. Изучая иностранный язык, студенты приобретают навыки самостоятельной работы. Они учатся пользоваться словарем и другими справочными пособиями. Кроме того, они постигают методику изучения иностранного языка, которую в дальнейшем смогут применить при занятиях вторым языком.

На занятиях по иностранному языку происходит воспитание чувства интернационализма. Студентам прививается уважение к культуре другого народа. Происходит знакомство со странами изучаемого языка: с их географией, историей, экономическим и политическим положением, искусством, обычаями, жизнью сверстников. Как видно из сказанного, в воспитательном и образовательном плане безразлично, какой

язык изучать, так как овладение любым иностранным языком способствует формированию культуры человека.

Знание иностранного языка дает такие практические возможности, как общение, переписка с иностранцами, чтение газет, журналов, книг по специальности, что особенно важно для специалистов в современном мире. А так же чтение художественной литературы, просмотр фильмов, спектаклей и т. п. В этом плане немецкий язык не уступает английскому. Нашу страну посещает большое количество деловых людей и туристов из немецкоязычных стран. На немецком языке имеется научная литература, не говоря уже о художественной. Произведения Гете, Шиллера, Гейне являются достоянием мировой литературы.

На протяжении многих веков история России и Германии тесно связана. Летописи 961 г. упоминают миссию епископа Адельберта в Киев. Уже в IX веке Киевская Русь вела торговлю с немецкими феодалами. При Иване III в Москве было несколько немецких кварталов, которые позднее выделились в Немецкую слободу. В XVI – XIX вв. политические, экономические и культурные отношения углубились еще больше. Достаточно вспомнить Петра I, пригласившего немецких мастеров и ученых в Петербург, манифестом 1702 года. Царица Екатерина II в 1762 – 1763 гг. также звала немцев колонизовать пустующие земли империи, предоставляя колонистам – крестьянам значительные льготы. Александр I повторил этот призыв в 1804 году [2].

Все это нашло отражение в русском языке, в котором много слов заимствованных из немецкого. Зная происхождение этих слов, студенты будут их правильно произносить и писать. Например, слово бухгалтер происходит от немецких слов *das Buch* (книга) и *halten* (держатель). С заимствованными из немецкого языка словами студенты сталкиваются ежедневно, например, бутерброд, картофель, салат, галстук, цейтнот и др. Эти слова прочно вошли в нашу речь.

Немецкий язык как иностранный изучается в школах и вузах почти во всех европейских странах. В основе европейского языка идиш лежит немецкий язык. Зная немецкий легко усвоить другие германские языки: английский, датский, шведский, норвежский. Немецкий язык входит в число пяти рабочих языков (английский, китайский, немецкий, русский, французский), принятых в ООН.

На немецком языке говорят в Германии (80 млн.), Австрии (7,5 млн.), Швейцарии (3 млн.), Люксембурге, Лихтенштейне и некоторых других странах, всего около 117 млн. человек.

Наша страна ведет торговлю со многими из этих государств. Растет число совместных торговых предприятий с фирмами немецкоязычных стран. Принимая во внимание профиль АГАУ, хотелось бы отметить, что в последние годы значительно расширилось и укрепилось российско – германское сотрудничество в аграрном секторе. Убедительными примерами этому могут служить: Представительство немецкой экономики в РФ (*Delegation der Deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation*); Союз немецкой экономики (СНЭ) в РФ, который был основан 15 марта 1995 года в Москве как некоммерческая организация. Согласно Уставу, СНЭ – это добровольное объединение немецких предприятий и предпринимателей, действующих на российском рынке. На сегодняшний день в России находится 2252 представительства немецких фирм, 1352 российско – германских совместных предприятий, 798 дочерних предприятий, а также 102 филиала этих предприятий. Число членов СНЭ составляет 360 предприятий и предпринимателей. Поддержке и развитию германо – российских экономических связей служит АО кредитного страхования Гермес (*Hermes – Kreditversicherung*). Банк реконструкции и кредитования в рамках программы ТРАНСФОРМ правительства ФРГ проводит консультационные мероприятия для стран СНГ. В России в рамках этой программы реализуются более 50 проектов. На финансирование сотрудничества с Россией в области сельского хозяйства и производства продуктов питания было выделено начиная с 1993 года около 15 млн. евро. В качестве примеров, успешно реализованных проектов программы в этой области, следует

назвать: консультирование комитетов по аграрной политике Государственной Думы и Совета Федераций; поддержка картофелеводства и зерноводства в Самарской области; поддержка семеноводства в Ставропольском крае; консультационная поддержка производителей молока и животноводов в Московской области. А так же семинары для будущих руководителей российских сельхозпредприятий по экономическим аспектам производственно – технических вопросов, сотрудничество по вопросам прав потребителей. Особую актуальность имеют программы по поддержке образования и повышения квалификации в области сельского хозяйства, программы стажировки для российских специалистов. В 2000 году практику в Германии прошли 90 российских специалистов. Программа стажировки направлена на повышение качества управления на российских сельхозпредприятиях и стабилизацию российского аграрного сектора. В рамках программы стажировок, можно так же назвать проект APOLLO, в котором ежегодно принимают участие 100-200 практикантов.

Такая активизация сотрудничества между Россией и Германией в аграрном секторе не могла не отразиться на Алтайском крае как на одном из 89 субъектов РФ. Алтайский край расположен на юго – востоке Западной Сибири, его территория составляет 168 тыс. км<sup>2</sup>, население - 2,68 млн. человек. На сегодняшний день Алтайский край обладает мощным промышленным и научно – техническим потенциалом, располагает значительными и разнообразными природно – сырьевыми ресурсами. Все эти факторы являются необходимым и достаточным условием для развития масштабной внешнеэкономической деятельности, которая в настоящее время играет одну из ключевых ролей в региональной политике.

По данным таможенной статистики Алтайский край поддерживает экономические связи с 74 странами мира [3]. Наибольшую долю во внешней торговле края среди промышленно развитых стран занимает Германия. Это государство относится к крупнейшим экономическим партнерам России в целом и Алтайского края в частности.

Тесное сотрудничество Алтайского края и ФРГ обусловлено взаимовыгодными интересами с обеих сторон. Для Алтайского края Германия является тем государством, которое может реально способствовать продвижению продукции алтайских производителей на рынок стран Западной Европы. Ключевым фактором интереса ФРГ к Алтайскому краю является заинтересованность в алтайских природно – сырьевых ресурсах. Из Германии ввозится, прежде всего, медицинское оборудование, машины и оборудование для сельского хозяйства и переработки, станки для металлообработки [4].

Из года в год крепнет сотрудничество деловых кругов Германии и Алтайского края. Сегодня в крае зарегистрировано более 20 совместных российско – германский предприятий. В течение длительного времени в крае успешно работают представители немецких концернов «Ман», «Тиссен», «Сименс» [5]. Но объем иностранных капиталовложений в экономику края не соответствует реальным возможностям и потребностям региона. Поэтому и на перспективу намечено сотрудничество Алтая и Германии. Что в свою очередь, должно благоприятно повлиять на усиление интереса к изучению немецкого языка. По данным нашего исследования, 53,3% от числа всех опрошенных преподавателей немецкого языка АГАУ, исходя из собственного опыта, считают, что в последнее время возрос интерес молодежи к изучению иностранного языка. При этом большинство (73,3%) так же считают актуальным вопрос о низком статусе немецкого языка. Причиной этого является то, что английский – это язык компьютера, область его применения шире, а так же то, что студенты не видят реальной возможности применения немецкого языка а Алтайском крае. Поэтому необходимо проведение определенной работы по повышению у студентов интереса к изучению немецкого языка.

Проводя анализ взаимосвязей Алтайского края и Германии, нужно отметить существование еще одного фактора, обуславливающего интерес ФРГ к Алтаю. Это наличие в данном субъекте РФ территории с компактным проживанием российских немцев (число представителей немецкой национальности в крае составляет 3,4 % всего населения региона).



Основным немецким инвестиционным проектом в Алтайском крае является долгосрочная государственная программа помощи соотечественникам за рубежом. Восстановление Немецкого национального района (ННР) было бы нереально без помощи правительства ФРГ. Но сотрудничество ФРГ с Алтаем вышло за рамки ННР. В 1993 году было основано российско – германское совместное предприятие «Общество развития Гальбштадт» (ОРГ). Полем деятельности ОРГ являются сельское хозяйство, мелкое и среднее предпринимательство, осуществление проекта культурной расширенной работы. Существует постоянная кооперация ОРГ с аграрными предприятиями и сельскохозяйственными учреждениями [6].

В качестве наиболее крупных и успешных инвестиционных проектов на территории края наряду с ОРГ, можно назвать проект фирмы КАСКАД. Эта фирма в настоящее время является одним из крупнейших, динамично развивающихся предприятий края. Это еще раз доказывает огромное значение инвестиционных проектов правительства ФРГ для аграрного Алтайского края. В этой связи встает вопрос о нехватке специалистов сельского хозяйства владеющих немецким языком.

Между тем, по данным нашего исследования, 75,5% от числа всех опрошенных студентов, ничего не знают о российско – германском сотрудничестве, о связях Алтайского края с Германией. Отсюда и низкая информированность студентов о возможностях использования немецкого языка специалистами сельского хозяйства края. Объективные же факты свидетельствуют о реальных возможностях применения специалистами немецкого языка в своей профессиональной деятельности, т. к. сотрудничество Германии и Алтайского края укрепляется год от года.

Эффективным каналом налаживания международных связей являются промышленные выставки и ярмарки. Участие Алтайского края в Сибирских международных выставках и ярмарках, это постепенное продвижение региональных предприятий на мировой рынок, формирование благоприятного для иностранных партнеров имиджа региона.

Выставочное общество «Алтайская ярмарка» возникло в 1995 году в городе Барнауле. За годы своего существования «Алтайская ярмарка» провела более 57 выставок и 24 международных миссии. В барнаульских выставках приняли участие 4100 компаний из 27 стран мира и практически всех регионов России [7]. Анализируя актуальные проблемы изучения немецкого языка студентами Алтайского государственного аграрного университета, можно заключить следующее:

Существует явное противоречие между объективными (успешное сотрудничество России и Алтайского края с Германией) и субъективными (мнения студентов) данными по вопросу возможности использования немецкого языка специалистами сельского хозяйства края. Разрешение данного противоречия будет способствовать процессу формирования профессионально – ценностного отношения студентов к изучению немецкого языка.

Среди основных причин нежелания изучать немецкий язык выделяются следующие: дефицит информации о российско – германском сотрудничестве; отсутствие представлений о реальных возможностях применения немецкого языка и связанный с этим его низкий статус; неумение студентов планировать свое будущее жизнеустройство, с учетом региональных особенностей и запросов общественных организаций.

Выявление причин нежелания изучать немецкий язык, а так же их устранение, будет способствовать процессу формирования профессионально – ценностного отношения студентов к изучению немецкого языка как важного компонента профессиональной подготовки специалистов сельского хозяйства, что, в свою очередь, позволит студентам АГАУ подняться на совершенно новый поликультурный уровень. А так же благоприятно скажется на качестве их профессиональной подготовки.

### ***Библиографический список***

1. Известия ВЦИК. – М., 1929. – № 1.

2. Бокк А. Немцы России: Кто они // ZfD. – 2001. – №13. – С. 12.
3. Справка департамента ВЭД Алтайского края о развитии экономических связей Алтайского края с зарубежными странами в 1999г. – Барнаул, 1999. – С. 1-2.
4. Документ Администрации края №372-12 от 05.12.97.// Материалы к вопросу внешнеторговых связей Алтайского края и ФРГ за 1997 год. – Барнаул, 1997. – С.3.
5. Васильева О. Спектр интересов от энергетики до медицины: Алтайский край посетила делегация фирмы «Сименс» // Вечерний Барнаул. – 1997. – 15 ноября. – С. 3.
6. Дмитриенко Т. Они не умничали. Они просто сделали меньше глупостей // Свободный курс. – 1996. – 8-15 февраля. – С. 7.
7. Федорина Е. Выставочное общество «Алтайская ярмарка» // Свободный курс. – 2000. – 2 марта. – С. 12.

## **К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ И ДЕФИНИЦИЯХ КУЛЬТУРЫ**

Организация и проведение любого научного исследования предполагает выбор надёжного методологического ориентира, позволяющего выявить закономерные связи и отношения изучаемого явления. В настоящее время одним из ведущих направлений в мировой гуманитарной науке является культурологический подход. Он даёт возможность рассматривать различные объекты на широком общекультурном фоне как совокупность компонентов культуры, являющейся одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, её деятельности как активного общественного субъекта.

Потенциал культуры велик. Она выступает как средство, форма самопознания, самообъяснения, самоизменения общества и человека. Именно поэтому культура в настоящее время перемещается в центр философских, психологических, педагогических, социологических и других исследований, связанных с изучением человека.

Культурологический подход к исследованию психолого-педагогических проблем осуществляется в контексте общефилософского понимания культуры. Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном общественном сознании. Однако, как показывает изучение литературы, единого общепринятого определения культуры не существует. В привычном нам значении слово «культура» стало употребляться в XVII веке. В качестве самостоятельного оно появилось в трудах немецкого юриста и историографа С. Пуффендорфе. Американские культуроведы А. Кребер и К. Клакхон в их совместном исследовании выяснили, что если с 1871 по 1919 годы было дано семь определений культуры (первое, как они считают, принадлежит выдающемуся английскому этнографу Э. Тайлору), то с 1920 по 1950 год у разных авторов насчитывается 157 определений данного понятия. В отечественной литературе попытка сопоставить различные дефиниции культуры позволила Л.Е. Кертману насчитать свыше четырёхсот определений. В настоящий момент количество определений измеряется уже четырёхзначным числом. Приведём лишь некоторые из них, наиболее типичные.

«Культура – исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в способах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (И.С. Кон) [1]. Большую содержательность здесь вносят категории «ценность» и «способ организации», указание на историческую обусловленность культуры и акцентирование внимания на творческих силах и способностях человека – носителя культуры.

«Культура – универсальный способ человеческого бытия; культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека» (М.С. Каган) [2].

«Культура – способ саморазвития человека, развёртывания и реализации его сущностных сил» (Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, В.М. Межуев) [3].

«Культура – совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми, главными из которых являются добро и красота» (В.П. Тугаринов) [4].

«Культура – способ человеческой деятельности, её признак, высокий уровень её развития» (Э.С. Маркарян) [5].

«Культура – общение людей различных культур. Для личности культура выступает как форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» (М.М. Бахтин, В.С. Библер) [6].

«Культура – единство всех форм традиционного поведения» (М. Мид) [7].

«Культура – формы поведения, привычного для группы, общности людей, социума, имеющие материальные и нематериальные черты» (К. Юнг) [8].

«Культура – характеристика самого человека, меры его развития в качестве субъекта деятельности, меры овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной жизни» (В. Келлер) [9].

В «Российском энциклопедическом словаре» культура определяется как совокупность созданных человеком в ходе его деятельности специфических жизненных форм, а также сам процесс их создания и воспроизводства. В этом смысле понятие культуры – в отличие от понятия природы – характеризует мир человека и включает в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, язык и искусство, технику и технологию и т.д. Различные типы культуры характеризуют определённые исторические эпохи, конкретные общества, народности и нации, а также специфические формы деятельности [10].

Такое многообразие трактовок объясняется, прежде всего, тем, что культура выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. В той мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Наличие множества дефиниций культуры, с одной стороны, свидетельствует об активном освоении исследовательского поля, связанного с данным понятием, с другой, о специфике понятия культуры – та или иная концепция уже навсегда вписана в мировоззренческий контекст конкретного исторического типа культуры.

Многослойность, интегративность понятия «культура» существенно усложняет задачу её исчерпывающего определения. Культура становится чрезвычайно абстрактным явлением, продолжающим пополнять каталоги своих дефиниций. В этой связи заслуживает внимания обзор интеллектуальных традиций, связанных с развитием понятия «культура», проведённый А. Кребером и К. Клакхоном, которые классифицировали существующие определения культуры на:

- дескриптивные (культура как сокровищница всего созданного людьми, включая знания, язык, обычаи);
- исторические (культура – результат исторического развития, включает всё, что создано людьми и передаётся от поколения к поколению);
- нормативные (культура – образ жизни индивида, определяемый социумом);
- аксиологические (культура – материальные и социальные ценности группы людей);
- психологические (культура – приспособление к природному и социальному окружению);
- определения на базе теорий обучения (культура – поведение, которому человек научился, а не получил как биологическое наследство);
- структурные (культура – система признаков, организованных вокруг основных потребностей);
- идеологические (культура – поток идей, передающихся посредством языка или подражания);
- символические (культура – организация феноменов, состоящая в употреблении символов) [11].

В своём этимологическом значении понятие «культура» восходит к античности. Его можно обнаружить в трактатах и письмах Древнего Рима. *Cultio* – возделывание, обработка. Более ранним источником слова «культура» является *colere* – в первоначальном значении «возделывать», «обрабатывать» и лишь в позднейшем – «почитать», «поклоняться». Близок

понятию культуры и другой термин – «оккультизм», произошедший от латинского *occultis* – тайный, сокровенный.

Понятие «культура» в переносном значении изначально соотносилось с каким-либо явлением: культура души, культура разума, культ богов и т.п. Такие сочетания существовали в течение многих столетий, пока в латинских странах не стал входить в употребление термин «цивилизация». Он охватывал совокупность социального наследия в области техники, искусства и политических учреждений.

В Древнем Китае термин «культура» являлся одним из центральных («вэнь» – культурность, цивилизованность, письменность, гражданственность и др.). В учении Конфуция обосновывается сущностная роль языка в познании и принятии правильных решений.

В античном сознании понятие «культура» отождествляется с пайдейей, то есть образованностью. Пайдейя, по определению Платона, означает руководство по изменению всего человека в его существе.

В эпоху средневековья слово «культ» употребляется чаще, чем «культура». Оно выражает способность человека раскрыть собственный творческий потенциал в любви к Богу. В этот же период истории рождается представление о рыцарстве как о своеобразном культе доблести, чести и достоинства.

В эпоху Возрождения воскрешается античное представление о культуре. Оно выражает прежде всего активное творческое начало в человеке, который стремится к гармоничному, возвышенному развитию.

Позднее проблема культуры оказалась тесно связанной с острыми политическими и социально-экономическими процессами в Западной Европе, претендовавшей в те времена на первенство в мире. В этот период из общих идей философии просветительства выделились и определились две прямо противоположные точки зрения. Одна рассматривает культуру как средство закабаления человека, превращения его в послушное орудие чуждых и враждебных сил, другая – считает культуру средством облагораживания человека, формирования его собственно человеком, носителем цивилизованного начала, развивающего и общество и самого себя.

Первая точка зрения, по сути пессимистическая, берёт своё начало в трудах Ж.Ж. Руссо, рассматривавшего человека как существо совершенное. Многие последователи Ж.Ж. Руссо считают, что человек вообще антикультурен, он стихийно ощущает, что культура есть зло и создана для подавления и порабощения человека. Ущербность буржуазной культуры и цивилизации Ж.Ж. Руссо видит как в существовании частной собственности, которая делает людей неравными, так и в государственной власти, всегда антинародной по своей сути. Не меньшим злом в данном учении считаются наука и искусство, способствующие сохранению неравенства, не обеспечивая ни улучшения нравов, ни более счастливой и богатой жизни народа. Ж.Ж. Руссо полагает, что дети, как существа природные, свободны от пороков взрослых людей, но лучшие задатки ребёнка подавляются обществом [12].

Мысли об изначальной антикультурности человека, о создании культуры для его подавления порабощения мы находим в работах известного немецкого философа Ф. Ницше. Только благодаря культурным запретам, созданным обществом, моральным и правовым нормам, принципам искусства, формируются социальные мифы и создаются иллюзорные мечты о гуманизме, свободе и справедливости. Разоблачая эти буржуазные иллюзии, благодаря которым могут существовать слабые, никчемные люди, Ф. Ницше провозглашает свою философию сверхчеловека. В рамках данного учения нравственность рассматривается как упадок, запрет на естественные поступки и желания человека, а мораль – как вмешательство разума, ограничивающего стихийные инстинкты человека, из-за чего последний становится больным существом, отрицающим самого себя. Только сверхчеловек в состоянии отбросить культурные запреты, мешающие ему жить. Такой человек осознаёт

трагическую красоту нового бытия, он порывает с обществом и реализует свою личную свободу [13].

Позиции ницшеанской философии были развиты в работах немецких и французских экзистенциалистов, создавших свою концепцию соотношения человека и современной культуры. Так, по мысли немецкого философа М. Хадеггера, базис западной культуры, ломающий самобытность личности, заключается в подчинении человека вещам, предметам, расхожим мнениям. Французский философ и общественный деятель Ж.П. Сартр писал: «Мы не верим в прогресс, так как это – улучшение, а человек всегда остаётся одним и тем же пред лицом изменяющихся обстоятельств» [14]. Современное общество, основанное на технических достижениях и бюрократической рационализации производства, ведёт к уничтожению человеческого достоинства, его внутренней свободы, а следовательно и гуманизма. Главный тезис экзистенциализма – «человек – это свобода» – предполагает вечную проблему: выбор своего поступка, своей жизни, своей судьбы. Все поступки, по утверждению Ж.П. Сартра, обусловлены не средой, наследственностью или воспитанием, а определяются самим человеком. Только человек ответственен за свой выбор и вина за то, что он выбирает существование в мире вещей, комфорт и несвободу а не жизнь как проявление своей сущности, независимой от мира культуры, лежит на самом человеке.

Философские взгляды Ф.Ницше и его последователей на культуру и человека в мире культуры более глубоко были разработаны в философии психоанализа, основоположником которого является З. Фрейд. По его мнению, человек в условиях западной культуры имеет неустойчивую психику, страдает от комплексов, возникающих из-за противоречий между собственными желаниями и табуированными нормами культуры. Поэтому каждый человек становится или невропатом, или вынужден сублимировать свою нерастратченную энергию либидо в искусство, науку, политику. Таким образом, по З. Фрейду, вся западная культура создаётся теми людьми, которые не нашли адекватного сексуального партнёра и вынуждены были переключить свою энергию на создание больной и губительной для человечества духовной культуры Запада [15].

Наиболее известным представителем последователей идей З. Фрейда, получивших широкое распространение в США и Канаде, является Э. Фромм, пытавшийся соединить школу психоанализа З.Фрейда с концепцией отчуждения человека К. Маркса. Э. Фромм подчёркивает, что современный человек всегда стоит перед выбором – «иметь или быть?». Включение личности в культуру обеспечивает человеку эффективное приспособление к требованиям общества, формирует чувство безопасности и защищённости. Осуществляя свой выбор, человек становится или субъектом бытия, сохраняя при этом свою целостность, индивидуальность, своё неповторимое «Я», или же превращается в объект, вещь, частицу рыночных отношений, содержанием которых является обладание вещами, деньгами, другими внешними, а не подлинными атрибутами бытия. Это приводит человека к конформизму, отказу от собственного «Я», подчинению толпе и её мнениям, деструктивному поведению, разрушению и внешнего мира, и самого себя, как не сумевшего прийти к реализации целей обладания [16].

В этом же ряду концепций культуры необходимо отметить философию Франкфуртской школы. Представитель данного научного течения Г. Маркузе считает, что борьба за свободу человеческого существования должна начинаться со всеобщего отчуждения [17]. Эта идея оказала существенное влияние на реформу системы образования на Западе и заставила правительства ряда стран создать специальные министерства по делам молодёжи, в задачи которых входит разработка политических и социально-экономических мероприятий, обеспечивающих бесконфликтную и высокоэффективную адаптацию к существующей культурной среде.

Особое место в исследовании проблем культуры принадлежит русским мыслителям, писателям, учёным и общественным деятелям.

Общественные добро и зло, по мысли великого русского писателя-гуманиста Ф.М. Достоевского, не от культуры и государственного устройства, а от человеческой природы. Любой человек волен сам определять свою позицию. Именно человеку свойственны «самостоятельное хотение» и свобода выбора. В этом смысле творчество Ф.М. Достоевского перекликается с работами тех западных философов, которые резко критикуют буржуазную культуру за её меркантильность, стремление к узко понимаемой полезности, нацеленность на внешний успех, богатство в ущерб главному в человеке – его свободе, творчеству, самовыражению и саморазвитию.

Другой великий русский писатель Л.Н. Толстой создал свою концепцию понимания развития российской культуры и цивилизации как самостоятельных и самобытных в своей основе. Он видел смысл в усвоении многовековой народной мудрости и в религиозной вере в учение Христа. Идеи Л.Н.Толстого послужили основанием не только для взглядов философов и писателей-гуманистов XX столетия во всём мире (Т. Манн, А. Швейцер, М. Ганди, Р. Роллан), но и для конкретных действий, направленных на борьбу за подлинную культуру.

Современная культурология продолжает изучение содержания культуры и законов её функционирования. При этом также наблюдается плюрализм мнений относительно того, какое явление, какая грань понятия «культуры» берётся за основу. Каждый исследователь обращает внимание на одну из сторон самого феномена. Это объясняется многообразием видов человеческой деятельности, совокупность которых и составляет содержание культуры. В настоящее время интенсивно развиваются различные парадигмы, концепции и индивидуальные версии, в рамках которых разрабатываются дефиниции культуры.

Ю.М. Пименовым проведена их классификация:

- эволюционная (Э. Тайлор, Г. Спенсер, Д. Фрезер);
- неэволюционная (Д. Стюарт, Д. Мердок);
- диффузионная (Ф. Грабнер, Л. Фробениус);
- функциональная (Б. Малиновски, А. Рэдклифф-Браун);
- структуралистская (К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Деррида);
- психологическая (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг);
- игровая (Й. Хейзинг, Х. Ортега-и-Гасет, Г. Гессе);
- семиотическая (Э. Кассирер, Ю. Лотман);
- методологическая (А. Кребер, К. Клакхон);
- диалогическая (В. Библер, М.М. Бахтин);
- антропологическая (М. Мид, А. Гелен);
- релятивистская (М. Херсковиц);
- религиозная (Ж. Мариген, Э. Жильсон, М. Бубер) [18].

И хотя список внушительный, современные авторы предлагают добавить в него, например, с одной стороны, парадигму понимающей социологии (В.М. Розин), с другой – биосферную концепцию культуры (К. Лоренц, Б. Скиннер). На наш взгляд, можно было бы дополнить приведённый выше перечень новой концепцией, условно называемой синергетической. В её рамках культура рассматривается как открытая динамическая система с множеством подсистем и ставится задача понимания культуры как возникновения порядка из хаоса на основе принципа самоорганизации структуры. В этой парадигме ключевыми оказываются полярные категории хаоса и логоса. Данная точка зрения есть логическое следствие позиции М.К. Мамардашвили, согласно которой «...хаос окружает каждую точку культурного существования внутри самой культуры» [19].

Анализ эволюции понятия «культура», осуществлённый современными культурологами, позволяет сделать вывод о детерминации особенностей понимания культуры и перспектив её развития теоретико-познавательными, методологическими и социально-политическими установками различных исследователей. Специфические

подходы к культуре рождают несовпадающие трактовки этого феномена. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Так, в рамках философско-антропологического подхода культура понимается как выражение человеческой природы. Различные черты культурного процесса вытекают непосредственно из человеческой натуры. Культура при этом расценивается как развёрнутая феноменология человека. Первым антропологическую трактовку феномена культуры дал Э. Тайлор, определивший её как совокупность знаний, искусства, морали, права, обычаев и других особенностей, присущих человеку как члену общества.

С позиций философско-исторического подхода культура рассматривается как синоним интеллектуального, нравственного, эстетического, то есть разумного совершенствования человека в ходе его исторической эволюции. Культура истолковывается как второе рождение человека, «...рождённые почти без инстинктов, - пишет И.Г. Гердер, - мы только путём упражнения в течение всей жизни воспитываемся до уровня человечности, и на этом основывается наша способность как к совершенствованию, так и к порче и разложению... Мы можем при желании дать этому второму рождению человека, проходящему сквозь всю его жизнь, название, связанное с обработкой земли – культура, либо с образом света – просвещение» [20]. В отечественной литературе такой подход часто называют деятельностным. Его сторонники сводят всё разнообразие естественных явлений к деяниям человека, поэтому культура рассматривается как совокупность разнообразных действий, направленных на совершенствование человека в ходе его исторического развития.

В контексте социологического подхода культура трактуется как фактор организации и образования жизни общества. «В каждом обществе, как и в каждом живом организме, - пишет П.С. Гуревич, - есть некие культуротворческие «силы», направляющие его жизнь по организованному, а не хаотическому пути развития. Культурные ценности создаются самим обществом, но они же затем и определяют развитие этого общества, жизнь которого начинает всё больше зависеть от произведённых им ценностей. Таково своеобразие общественной жизни: над человеком часто господствует то, что рождено им самим» [21]. Для социологического понимания культуры характерны следующие определения: культура – это прочные верования, ценности и нормы поведения, которые организуют социальные связи и делают возможной общую интерпретацию жизненного опыта (У. Бекет); - наследуемые изобретения, вещи, технические процессы, идеи, обычаи и ценности (Б. Малиновски); - язык, верования, эстетические вкусы, знания, профессиональное мастерство и всякого рода обычаи (А. Радклифф-Браун); - общий и принятый способ мышления (К. Юнг).

Среди отечественных исследователей необходимо отметить В.И. Полищука, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева, Ю.Н. Давыдова, В.С. Стёпина, А.И. Арнольдова, П.А. Флоренского. Последний, в частности, отмечает, что культура – это геном социальной жизни. Чтобы возник новый тип общества, должна возникнуть новая культурная матрица. Подобно тому, как геном определяет, каким будет организм, так тип культуры определяет, как будет воспроизводиться деятельность человека [22].

В.М. Межуев определяет культуру как социально-прогрессивную творческую деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, направленную на преобразование действительности, превращение богатства человеческой истории во внутренне богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека, его саморазвитие [3].

А.И. Арнольдов в понятие «культура» включает общественные отношения между людьми по созданию, усвоению, сохранению и распространению материальных и духовных продуктов культурной деятельности людей, с одной стороны, и формирование самих людей как субъектов культурной жизнедеятельности, сферы проявления сущностных сил – с другой [23].



Э.С. Маркарян даёт более широкую трактовку понятия «культура», определяя её как степень совершенствования различных сфер человеческой жизнедеятельности (культура быта, нравственная культура, художественная культура, культура труда). Термин «культура» можно рассматривать в широком и более узком смыслах, при этом в широком смысле культура определяет специфику человеческого существования в мире и всё, что с этим связано; в более же узком смысле – сфера духовной жизни людей. Что касается внутреннего содержания, то под культурой подразумевается процесс развития самого человека как общественного существа, как целостной и гармоничной личности, способ её существования, мера её индивидуального, нравственного, эстетического и физического совершенства [5].

Такой же точки зрения придерживается А.А. Радугин, используя двойственный подход к трактовке культуры. В узком смысле культура понимается автором как система коллективно разделяемых смыслов, ценностей, убеждений, норм и образцов поведения, присущих тем или иным индивидам или сообществам. В качестве духовного образования, по мнению А.А. Радугина, культура включает в себя несколько основных элементов: познавательный, знаково-символический (знания, сформулированные в определённых понятиях, представлениях и зафиксированные в языке), ценностно-познавательный (ценности смысла жизни, общественного признания, межличностного общения, демократические, универсальные). В широком же смысле культура – это специфическая, генетически ненаследуемая совокупность средств, способов, форм, образцов и ориентиров взаимодействия людей со средой их существования, которые они вырабатывают в процессе совместной жизни для поддержания определённых структур деятельности и общения [24].

При таком подходе культура включает в себя результаты материального и духовного производства и истолковывается как сотворённая человеком «вторая природа». В этом смысле культура равнозначна степени реализации человеческой свободы, так как она выступает основой развития человеческой индивидуальности, личности, воплощающей общечеловеческие цели и устремления, то есть всечеловеческий смысл. Всё это говорит о том, что культура охватывает духовную и материальную сферы существования общества и выступает как форма проявления свободы и творчества, как средство самореализации основных ценностей человека.

Значительное место среди концепций культуры занимает аксиологический подход. В его рамках культура понимается как «мир воплотившихся ценностей» (Н.З. Чавчавадзе), при этом именно ценности представляют собой «важнейшие системообразующие элементы культуры» (А.Г. Здравомыслов).

Одним из первых к проблеме ценностей в отечественной науке обратился В.П. Тугаринов, признавший сам факт существования ценности и предложивший систему основных категорий ценностного подхода [4].

В последующие годы проблема ценностей разрабатывалась В.А. Василенко. По его мнению, категория «ценность» раскрывает один из существенных моментов универсальной взаимозависимости явлений, а именно момент значимости одного явления для бытия другого. Ценность является функцией двух переменных – её величина и характер одновременно зависят от определений субъекта (субъективный фактор ценности) и от свойства объекта – носителя ценности (объективный фактор ценности) [25].

Анализируя формы существования ценностей, Д.А. Леонтьев выдвигает идею понимания сущности культуры как предметного воплощения ценностей. Учёный приходит к выводу о том, что «...социальные ценностные представления (идеалы), при всей своей значимости, не могут быть познаны непосредственно... Более прямым и адекватным выражением ценностных идеалов служат их зафиксированные в культуре предметные воплощения... Ценностные идеалы реализуются лишь посредством человеческой деятельности, причём воплощением их может выступать либо сам процесс деятельности – деяние, либо объективный продукт деятельности – произведение. Совокупностью таких

произведений – объективированных форм существования ценностей – выступает материальная и духовная культура человечества» [26].

В последние десятилетия проблемой ценностей активно занимаются: Л.Н. Столович, предпринявший первое в нашей философской литературе исследование истории зарождения и развития теории ценностей [27]; Г. Выжлецов, осуществивший попытку построения общей теории ценностей в контексте культуры [28]; М.С. Каган, чьи труды «Философия культуры» и «Философская теория ценностей» являются, по сути, обобщающим исследованием проблемы и приводят к выявлению места ценностного сознания в целостном пространстве культуры [29, 2].

Следует сказать, что среди имеющихся концепций культуры возникают определённые противоречия. Так, одни мыслители определяют культуру как систему норм, правил и стандартов, которыми руководствуется человек в социальной жизни, тогда как другие связывают её с прорывом через социальные инертные образования, с созданием принципиально новых социальных качеств. В одних исследованиях культура связывается с формами и содержанием накопленного и усвоенного социального опыта, тогда как в других речь идёт о путях и способах самореализации личности. На наш взгляд, культура – это сложное единое целое, устроенное и функционирующее по диалектическим законам, где основное противоречие предстаёт как единство и противоположность традиции и новации, устойчивого производства и необходимости обновления социального бытия. Главная проблема – мера традиции и новации в каждом культурном явлении, в каждом культурообразующем процессе, необходимая для социума мера сохранения и преобразования тех или иных форм жизни.

На поиск концепции или принципа, выполняющего интегрирующую функцию, способную найти точки соприкосновения различных версий культуры, ориентирует Ю.М. Пименов [18]. В качестве такого принципа он рассматривает бинарный архетип (антиномичность, апорийность, дихотомичность, диалогичность, билатеральность, зеркальность). Не случайно он заслужил титул «узловой линии» истории и теории культуры, универсального «кода» описания мира. Бинарный тип позволяет найти общие черты у структурной антропологии К. Леви-Строса, феноменологической версии культуры А.Ф. Лосева, диалогической концепции М.М. Бахтина и В.С. Библера, семиотической парадигмы Ю.М. Лотмана и др.

В целом метод бинарных оппозиций адресует нас к феномену зеркальности (симметричности). Современная культура активно использует метафору зеркала, подчёркивая, что бытие человека в мире подобно зеркальному отражению. Мир, в котором мы существуем, состоит из бесконечно раздваивающихся зеркал и неисчислимого количества отражений. Эта метафора разделяет мир Человека (Я) и мир Иного (Другого). Принцип зеркальности играет важную роль в исследованиях М. Мерло-Понти, П.А. Флоренского, Х. Ортега-и-Гасета, К. Лоренца. При этом исследователи связывают феномен бинарного архетипа с функциональной асимметрией мозга, что открывает широкие возможности управления процессом формирования индивидуальной культуры личности.

Можно выделить содержание понятия культуры, которое генетически связано с концепцией диалектики субъекта и объекта, разработанной К.Н. Любутиным и Д.В. Пивоваровым, а также с синтетической концепцией идеального Д.В. Пивоварова: культура – это идеалообразующая сторона человеческого бытия. Такой подход позволяет анализировать различные формы культуры как способ деятельностного формирования эталонов, которыми руководствуется человек, схемы действия с этими эталонами, а также прояснить, как данный уровень или тип культуры вписан в целостное единство мира, социума и человека [30].

Человек всегда находится в культуре, то есть на всех уровнях существования (индивидуальном, общественном, космическом) руководствуется эталонами, образцами, идеалами. Вопрос в том – какими? Возможно ли на основе изучения идеалообразующих

механизмов культуры формирование определённого мировоззрения, содержание которого составляет соответствующая идеология? Какая сфера культуры наиболее благоприятна для формирования идеала, адекватного «духу эпохи»? Что можно противопоставить сегодня этике и эстетике насилия и бездействия? Можно ли осознанно и осмысленно формировать мироотношение, где личность выступает не как средство, а как цель? На каком типе восприятия основано подобное мироотношение? Можно ли направленно формировать это восприятие? На эти и другие вопросы должна ответить концепция культуры, складывающаяся на границе социологии, культурологии, философии, религиоведения и других областей гуманитарного знания.

Ряд из перечисленных парадигм довольно основательно описаны в литературе.

Однако, важно подчеркнуть, что чётких демаркационных линий между версиями культуры не обозначено, да это видимо и невозможно. В этой связи М.М. Бахтин отмечает: «У культуры нет своей территории, она располагается на границах» [31]. Но, независимо от подхода к проблеме культуры, практически все исследователи отмечают, что культура характеризует жизнедеятельность личности, группы, общества в целом; что культура является специфическим способом бытия человека, имеет свои пространственно-временные границы; что культура раскрывается через особенности поведения, сознание и деятельность человека равно как и через вещи, предметы, произведения искусства, орудия труда, через языковые формы, символы и знаки. М.С. Каган считает, что концепция культуры должна строиться на анализе человеческой деятельности. Основанием для такого вывода может служить понимание учёным любой деятельности как системы, элементами которой являются:

- субъекты, направляющие свою энергию на познание, оценивание и преобразование объектов;
- объекты, на которые направлена активность субъектов;
- продукты, создаваемые субъектами во всех видах их деятельности;
- средства и способы действий, превращающих субъекты в продукты деятельности [32].

Высказанная М.С. Каганом мысль об изоморфизме культуры и деятельности представляется весьма значимой. Такой подход позволяет автору дать определение культуры, в котором отражена и антропологическая, и историческая, и социологическая, и аксиологическая природа данного феномена. М.С. Каган пишет: «Культура охватывает всё то, что отличается от природы, - всё созданное человеком, искусственное, в отличие от естественного, всё собственно и специфически человеческое, возвышающее человека над биологической активностью животных и даже своей собственной... Культура – это всё то, что человек создаёт вне себя и в себе самом, переделывая природу и свою собственную биологическую данность; но одновременно культура есть то, как человек создаёт эту «вторую природу», то есть способ его специфически человеческой деятельности. Следовательно, культура – это процесс перехода способа человеческой деятельности в её продукт, и процесс обратного перехода этих предметов в знания, умения, ценности человека, в его потребности и способности, в его представления и идеалы» [29].

Таким образом, проведя теоретический анализ понятия «культура», можно отметить следующее: культура является одной из наиболее многогранных, многоаспектных, многослойных категорий в современном естествознании; особенности понимания культуры и перспектив её развития детерминируются социально-политическими процессами в обществе и методологическими установками исследователей; в различные культурно-исторические эпохи отношение к пониманию культуры было разным, зачастую имели место прямо противоположные, противоборствующие течения, в настоящее же время преобладают интегративные тенденции в подходах к изучению культуры, ориентирующие на взаимопонимание, взаимопроникновение и диалог культур.

1. Словарь по этике / Под ред. И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб.: Петрополис, 1997. – 554 с.
3. Межуев В.М. Культура и история. – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
4. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – М., 1960. – 156 с.
5. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности. – Вопросы философии. – 1972. - №10. - С. 80-92.
6. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
7. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
8. Юнг К. Проблемы души нашего времени. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
9. Келлер В. Гештальт-психология. – М.: АСТ, 1998. – 687 с.
10. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. Кн. 1: А-Н. – 1023 с. Кн. 2: Н-Я. – 2015 с.
11. Культурология: XX век. Энциклопедия. Т. 1. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 447 с.
12. Руссо Ж.Ж. Избранные сочинения: В 3-х т. Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1961. – 851 с.
13. Ницше Ф. Сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1997. – 831 с.
14. Сартр Ж.П. Избранные произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 478 с.
15. Фрейд З. Психология. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1992. – 291 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для себя. – Минск: Попурри, 1998. – 672 с.
17. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. – Киев: Гос. б-ка Украины, 1995. – 314 с.
18. Пименов Ю.М. Культура и обучение: аксиологический и пропедевтический аспекты: Дис. к. культурол. н. – Саратов, 1999. – 175 с.
19. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1991. – 345 с.
20. Гулыга А.В. Гердер. – М.: Политиздат, 1975. – 482 с.
21. Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: NOTA BENE, 2001. – 351 с.
22. Флоренский П.А. Воспоминания прошлых лет. – М.: Мысль, 1992. – 318 с.
23. Арнольд А.И. Человек и мир культуры. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
24. Радугин А.А. Философия: Курс лекций. – М.: Центр, 1998. – 269 с.
25. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
26. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 345 с.
27. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.: Политиздат, 1972. – 271 с.
28. Выжлецов Г. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.
29. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.
30. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 1993. – 348 с.
31. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т.5. – М.: Русские словари, 1997. – 517 с.
32. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.

## **ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ»**

Основные цели и задачи стратегии и тактики современного воспитания представлены в документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Именно этот документ ориентирует всех, кто имеет непосредственное отношение к системе образования, как на новое качество содержания образования, так и на творческое саморазвитие личности.

В процессе высшего педагогического образования находят свое отражение многие современные проблемы воспитания и, очень важно, как будет проходить сам процесс «представления этих проблем» для будущего учителя.

Проблема педагогически запущенных детей очень актуальна в системе педагогического образования. Анализируя материалы современной периодической педагогической печати, мы не можем не отметить, что данная проблема находит свое отражение в исследованиях ученых (педагогов, психологов, социологов, философов), в экспериментальных работах педагогов-практиков, в статьях журналистов, юристов, экономистов и всех тех, кого по-настоящему волнует эта тема. Будущий учитель тем более имеет к рассматриваемой проблеме самое непосредственное отношение. В курсе педагогических дисциплин, имеющих место в структуре педагогического образования, есть достаточно тем, где преподаватель может рассмотреть многие аспекты данной проблемы, однако, мы остановимся только на методике проведения занятия по теме: «Педагогически запущенные дети: проблемы, поиски, решения».

Предварительная подготовка занятия предполагала создание творческих групп студентов, где каждая микрогруппа представляла свой «раздел» и должна была, самостоятельно анализируя материалы педагогической периодической печати, ответить на заранее предложенные ей вопросы. Каждой микрогруппе были предложены следующие вопросы:

### **1-я микрогруппа – «Государство и дети: реалии России»**

Существует ли государственная программа, определяющая основные задачи образования и воспитания молодого поколения и предусматривающая пути их решения? Что делается в масштабах всей страны, чтобы не было «безрадостного детства»?

### **2-я микрогруппа – «Вести из региона»**

Какие региональные и муниципальные программы, помимо задач образования и воспитания, находят возможность оказать конкретную помощь школам, семьям, детям, нуждающимся в поддержке и комплексно решают многие «проблемы детства»?

### **3-я микрогруппа – «География опыта»**

Есть ли общеобразовательные учреждения в России или детские центры, имеющие положительный опыт работы с педагогически запущенными детьми?

### **4-я микрогруппа – «Секреты педагогического мастерства»**

Анализируя материалы педагогической литературы и периодической печати, определите, какие «педагогические приемы» имели место в опыте педагогов-новаторов, современных учителей-экспериментаторов в работе с педагогически запущенными детьми. Приведите примеры небезразличного, заинтересованного отношения педагогов к данной проблеме.

### **5-я микрогруппа – «Вернись домой»**

Почему дети уходят из своих, казалось бы, во всех отношениях благополучных семей? Почему они «чужие и лишние» в своем доме? Как сами родители, осознавая сложность

такой ситуации, помогают своим «проблемным», «отверженным» детям вернуться в свою семью?

#### **6-я микрогруппа – «Наши консультации»**

Какие проблемы могут волновать родителей, учителей, классных руководителей по рассматриваемой теме и какие статьи могут оказать реальную помощь в работе с педагогически запущенными детьми.

#### **7-я микрогруппа – «Педагогический практикум»**

Данной микрогруппе студентов предлагались материалы Б. Вульфова «Педагогический практикум» // Мир образования. – 1996. – №6. – С. 54; №10, №25, №27, №34 – того же года.

Занятие начинается с рассмотрения понятийного аппарата по данной теме. Студенты, изучив соответствующую литературу, раскрывают содержательный аспект определений «трудные дети», «проблемные дети», «девиантные дети», «педагогически запущенные», «юные правонарушители», «дети группы риска», «нервно-больные дети». Студенты, основываясь на различных точках зрения авторов (порой совпадающих, а порой абсолютно противоположных), отмечают, что любое из перечисленных определений имеет право на свое существование, так как каждый автор, рассматривая содержательный аспект определения, включает наиболее значительные для него составляющие, исходя из своего личного, субъективного понимания (знаний, опыта, экспериментальной практики, обоснования и т.д.) данного понятия. Однако за основу берется определение «педагогически запущенные дети».

Форма проведения занятия – работа педагогического пресс-центра, где собрались «специалисты-эксперты», каждый из которых владеет определенной информацией по соответствующему вопросу конкретного «раздела», подготовленного микрогруппой.

Представители каждой микрогруппы знакомили всех присутствующих с результатами своей самостоятельной работы. Так в разделе «Государство и дети: реалии России» нашли отражение по данной теме документы министерства общего и профессионального образования; вторая микрогруппа анализировала материалы журнала «Народное образование», где представлены региональные программы; третья микрогруппа аргументировала положение «Школа поворачивается лицом к трудным подросткам». Именно такой оценки заслуживает факт создания во многих городах и селах России как школ, так и центров образования, где учат и воспитывают детей, требующих особого внимания и поддержки. Четвертая микрогруппа познакомила всех присутствующих с творческой лабораторией профессиональной деятельности, а именно, с некоторыми «педагогическими приемами», имеющими место в опыте педагогов-новаторов. Пятая микрогруппа предварительно записала на магнитофонную пленку беседу с классным руководителем одной из школ города, которая рассказала о том, что многие родители меняют свое отношение к ребенку, как только начинают понимать сложность создавшейся ситуации, родители боятся потерять контроль над ребенком, боятся «отчуждения» себя ребенком. Сложность и безвыходность сложившейся экстремальной ситуации как в школе, так и в семье заставляет родителей как бы «взглянуть на себя со стороны», пересмотреть свои методы воспитания и начать жить проблемами и интересами ребенка.

Необходимо отметить, что очень интересно был представлен раздел «Наши консультации». Представители данной группы подготовили круглый стол, где распределили между собой конкретные социальные роли. Так «научный руководитель Центра социально-психологической адаптации «Генезис»» отметила, что преподаватель, сталкиваясь с «плохим поведением» своих воспитанников, спрашивает себя «Как поскорее прекратить его?». «Директор школы», исходя из опыта своей работы обратила внимание на то, какой должна быть позиция родителей и учителей, когда дети ссорятся; на создание в школе системы взаимодействия педагогов с семьей. «Доктор педагогических наук», анализируя материалы педагогического архива, познакомил всех присутствующих с особенностями воспитания капризных детей в начале XX века. «Сотрудник инспекции по делам несовершеннолетних»

отметила, что не так уж безобидно детское домашнее воровство и это обстоятельство в дальнейшем может иметь самые печальные последствия.

Седьмая микрогруппа, предварительно обсудив вопросы педагогического практикума и уже имея ответы на них, задала по одному вопросу, носящему проблемный характер каждой микрогруппе. Однако, при обсуждении некоторых вопросов у присутствующих не было единого мнения, но тем не менее размышление над ними позволило осознать будущим учителям необычайную сложность труда педагога в работе с педагогически запущенными детьми.

Кроме этого, в материалах периодической педагогической печати, в современной психолого-педагогической литературе родителям и учителям предлагаются конкретные психолого-педагогические рекомендации, которые в некоторой мере позволяют снять «негативный барьер непонимания» между взрослыми (учителями и родителями) и педагогически запущенными детьми. Знание этих рекомендаций необходимы будущему учителю и, поэтому, все студенты с ними знакомились.

1. **ЕДИНООБРАЗИЕ ТРЕБОВАНИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ:**

- А) дать возможность высказать свое мнение каждому воспитателю;
- Б) искать точки соприкосновения мнений, не допуская анархизма со стороны ребенка и потери авторитета старших;
- В) добиться сосредоточения на совпадающих мнениях;
- Г) стремиться к наибольшему сближению позиций взрослых.

2. **АДЕКВАТНОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ:** соответствие их возможностям ребенка, предоставление ему права самому определить свои главенствующие интересы в жизни. Навязывание ребенку педагогами и родителями собственных высоких стандартов и чуждых ему интересов вызывает у воспитанника чувство неуверенности, неполноценности, ущербности, а порой и агрессии.

3. **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА** школьнику. Нежелательно, чтобы учащиеся воспринимали взрослого (учителя, родителя) как чужого человека. Поэтому педагогу необходимо воспринимать ребенка таким, какой он есть, спокойно, а не «взрываться» со все большей и большей силой при каждом новом его негативном высказывании или проступке.

4. **УСИЛЕНИЕ КОНТРОЛЯ.** В нем особенно нуждаются импульсивные, несдержанные дети. Рекомендуется их за провинности не столько наказывать, сколько вызывать раскаяние за содеянное. Используются и такие средства воспитательного воздействия, как стимуляция примерного поведения, демонстрация обиды, отказ от поощрения.

5. **ПООЩРЕНИЕ АКТИВНОСТИ.** При этом, гиперактивных и неорганизованных детей рекомендуется загружать полезной и увлекательной деятельностью, не оставляя и много времени для безделья. Иначе они могут использовать его для нежелательных взрослых действий.

6. **ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ** в такой индивидуальной и возрастной форме, чтобы у ребенка развилось чувство причастности, понимания значимости собственного места в жизни и социальной роли, а в конечном воспитательном процессе привело к изменению нравственных ценностей, повышению уровня ответственности и уверенности в себе.

7. **ИЗБЕГАТЬ ПРИКЛЕИВАНИЯ ЯРЛЫКОВ.** Опыт показывает, что пересмотр взрослым своих негативных суждений о воспитаннике, быстрая положительная реакция и поощрение усилий ребенка по преодолению своих недостатков имеют большой воспитательный эффект.

8. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОХВАЛЫ И ПООЩРЕНИЯ.** Необходимо находить время для личного контакта с ребенком и в то же время, не забывая в присутствии других

детей похвалить его за имеющиеся успехи как в учебной деятельности, так и в поведении.

9. ПРИЗНАНИЕ ПЕДАГОГОМ СОБСТВЕННЫХ ОШИБОК И ПРИВНЕСЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ. Очень важно, чтобы педагог признавал свои собственные ошибки и мог спокойно для конкретной ситуации выбрать и определить такие средства воспитательного воздействия, которые действительно способствовали устранению многих причин и обстоятельств его негативного поведения.

10. ПРИМЕНЕНИЕ НАКАЗАНИЯ в необходимых случаях.

Данные психолого-педагогические рекомендации могут изменяться, добавляться другими положениями, все зависит от личности самого взрослого, который сам для себя определит именно те рекомендации, которые действительно, на его взгляд, будут приоритетными в его практической деятельности.

Именно поэтому, студентам предлагалось на основе анализа современной периодической педагогической печати за последние три года найти другие психолого-педагогические рекомендации, как общего характера, так и более «авторского» плана, и определить их актуальность и значимость для своей предстоящей педагогической деятельности.

Необходимо заметить, что студенты приносили на занятие очень интересные и содержательные материалы и при этом отмечали, что выполнение данного творческого задания помогло им более глубоко и всесторонне рассмотреть изучаемую проблему. Будущие учителя поняли, что работа с педагогически запущенными детьми – это реалии сегодняшнего дня и, рассматриваемые как теоретические, так и практические аспекты данной проблемы, помогут будущему учителю в его предстоящей педагогической деятельности.



## **СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ К РАБОТЕ В ШКОЛЕ НОВОГО ТИПА**

В последние годы произошли очень существенные изменения в средней школе. В частности, школа стала многопрофильной и разноуровневой, родились новые типы учебных заведений, в образовании укрепились позиции гуманистической парадигмы. Существенные изменения в средней школе неизбежно должны были отразиться и на высшей школе, занимающейся подготовкой педагогических кадров. Кроме того, высшая школа и сама по себе накопила достаточный потенциал и оказалась под воздействием тех же процессов, что и школа средняя, чтобы в ней начали происходить принципиальные преобразования. Достаточно сказать, что в настоящее время появился новый тип высшего учебного заведения - педагогический университет.

Анализируя пути развития современной школы мы выделили в педагогике ряд нерешенных противоречий, который позволил нам понять, что в настоящее время назрела настоятельная потребность разработки новой системы профессиональной подготовки учителя в педагогическом университете к работе в школе нового типа.

В ходе работы мы пришли к выводу, что основанием такой системы может служить конструктивно-проектировочная деятельность учителя. В нашем понимании, конструктивно-проектировочная деятельность учителя - это вид творческой педагогической деятельности по созданию теоретически и экспериментально обоснованных моделей целостных дидактических систем или относительно завершенных их фрагментов.

Основная идея, на которой основывается наша работа, состоит в том, что можно формирование профессиональных знаний и умений, развитие творческих способностей, создание ценностно-ориентационных установок осуществлять, подчинив весь процесс профессиональной подготовки учителя конструктивно - проектировочной деятельности по созданию практически значимого педагогического продукта. При этом, в качестве основной и наиболее крупной дидактической единицы процесса профессиональной подготовки учителя можно принять индивидуальную научно-педагогическую разработку логически, структурно и содержательно завершенной темы курса базовой учебной дисциплины, рассматриваемой под вполне определенным углом зрения.

Как доминирующая дидактическая единица, научно-педагогическая разработка должна подчинять себе все другие дидактические единицы. Выполнение студентом индивидуальной научно-педагогической разработки должно рассматриваться как педагогическое конструирование. Соответственно, как педагогическое конструирование, включая этапы постановки задачи конструирования, демонстрации образцов, создания теоретической базы, составления индивидуального плана, его выполнения, корректировки, проверки, отчета, должен быть построен и весь процесс профессиональной подготовки студентов. Необходимо отказаться от попыток объять необъятное и передать студенту как можно больше информации, пусть даже новейшей и рациональными способами. Следует выделить небольшое количество образовательных линий и строить весь учебный процесс вокруг них, многократно отображая эти линии в различных связях на конкретно-предметном материале и каждый раз увеличивая степень самостоятельности студентов. Курс, непосредственно ответственный за профессиональную подготовку учителя, должен интегрировать в себе проблемы дидактики, методики преподавания базовой учебной дисциплины, самой этой дисциплины, психологии, логики, методологии науки. Преподавание рационально вести на основе целостной дидактической системы, построенной на базе других, наиболее устоявшихся, проверенных практикой дидактических систем, которой в полной мере

владеет каждый преподаватель курса. Строясь на прочной теоретической основе, курс должен быть технологичным во всех видах деятельности преподавателя и студентов, на всех этапах обучения. Конструктивно-проектировочная деятельность студентов должна носить практический характер и быть ориентирована на создание педагогического продукта, который без дополнительной дидактической адаптации может быть востребован школой.

Мы исходим из того, что конструктивно-проектировочная деятельность может рассматриваться как доминирующая в структуре профессиональной подготовки учителя, через ее призму можно преломить его основные функции. Процесс овладения студентами педагогического университета теорией и технологией конструктивно - проектировочной деятельности позволит одновременно решать большой спектр проблем его профессиональной подготовки.

Повысить эффективность подготовки учителя к конструктивно - проектировочной деятельности позволяет построение всего процесса профессиональной подготовки учителя на уровнях теории, образцов, репродукции, творчества и ориентация его на преломление конкретно - методических вопросов через максимально возможное, с точки зрения практической реализации, количество профессионально значимых позиций.

Одной из таких позиций является целеполагающая деятельность учителя.

По ходу педагогической деятельности изначально поставленные цели трансформируются, дополняются, заменяются. Не всегда цели оказываются осознанными и представленными в явном виде. Но осознание и четкая формулировка целей на каждом этапе деятельности способствуют ее успеху.

Проведя анализ работ, посвященных вопросам целеполагания в педагогике, мы построили дерево целей, ориентированное на разработанную нами систему профессиональной подготовки учителя и сформулировали правило, согласно которому при постановке педагогических целей следует в одном предложении стараться в явном виде отразить деятельность учителя как организатора деятельности учащихся, деятельность учащихся и объект деятельности.

Все группы педагогических целей мы объединили в три класса, определяющих их формальный статус, характер взаимодействия сторон педагогического процесса, область целеполагания и показали, как соотнося статус конкретных целей и область целеполагания с характером взаимодействия сторон педагогического процесса и ориентируясь на определения процесса, методов обучения, можно сформулировать обширный, иерархически упорядоченный перечень целей, через которые желательно преломлять планируемый реальный или модельный учебно-воспитательный процесс.

К особо значимым для профессиональной подготовки учителя вопросам мы отнесли вопросы, связанные с логической структурой учебного материала, отбором и конструированием его содержания.

Мы проанализировали различные модели логической структуры учебного материала, рассмотрели подходы к их преобразованию, описанные в литературе. Анализу были подвергнуты теоретические наработки представителей разных научных школ и материалы передового педагогического опыта. В рамках проведенной работы удалось выявить большое количество видов учебного знания и их структурных элементов. При этом было отмечено, что ни один из авторов, чьи работы мы проанализировали, не использует всего обозначенного арсенала.

Очень многие работы, связанные с проблемой структурирования и систематизации учебного материала, так или иначе, предполагают его преобразование, переход к структурам, отличающимся от структуры традиционных учебников и учебных пособий.

Анализ дидактической и частнометодической литературы дал материал, позволяющий судить о том, что работа по систематизации и структурированию учебного материала почти всегда связана с его крупноблочным представлением, а наиболее часто встречающимися способами оформления систематизированного материала являются структурно-логические

схемы, обобщающие таблицы, опорные конспекты, опорные сигналы. При схематизации учебной информации преобладает тенденция однородные элементы знания представлять в соответствии с единой логической структурой.

Опыт логического структурирования учебного материала, накопленный в теории и практике обучения, мы отобразили в дидактической модели логической структуры знания о научном явлении, процессе, состоянии объекта. Эта модель не является универсальной, но имея интегративный характер и включая в себя элементы других структур, принята в качестве базовой при обучении студентов педагогического университета конструктивно-проектировочной деятельности. Интегрированная дидактическая модель логической структуры учебного материала может за счет своей унифицированной формы, сокращения количества элементов знания, подлежащих усвоению, способствовать эффективности формирования предметных и методологических знаний. При этом в качестве исходной позиции принята следующая: знание об объекте можно считать всесторонним и полным, когда в единстве и взаимодополнении находятся процессы его описания и объяснения, когда в развернутом виде раскрыты его качественная, количественная, сущностная, прикладная стороны.

Обучению студентов способам отбора элементного состава учебного материала, установлению последовательности и связи элементов между собой способствуют структурно-логические схемы. Вопросы конструирования конкретного содержания учебного материала, определения его объема, выбора жанра, эмоциональной насыщенности, знакового отображения информации решаются через построение «максимального», «минимального» текстов, логических конспектов, систему вопросов.

В качестве дидактической единицы «максимального текста» мы рассматриваем не параграф, а заверченный в логическом и содержательном плане раздел. «Максимальный текст» является элементом сложного комплекса. Предполагается, что вне этого комплекса его дидактическая ценность невелика. «Минимальный текст» - это текст, выстроенный в соответствии с интегрированной логической структурой изучения объекта, представляющий в сжатом, лаконичном виде полную информацию по предложенному вопросу. В логических конспектах зашифрованная с помощью различных знаков информация объединяется в блоки, количество и последовательность которых задана логической структурой учебного материала. Способом преобразования информации, содержащейся в «максимальном тексте» является перевод информационных сообщений из утвердительной формы в вопросительную и обратно. Последовательность вопросов отражает структуру «максимальных текстов» и соответствует интегральной логической схеме изучаемых объектов.

Существенное место в работе мы отводим вопросам оценки уровня профессиональной подготовки учителя в целом и итоговой аттестации выпускника педагогического университета, в частности. Мы полагаем, что этот вид аттестации, имея возможность носить интегративный характер, обладает приоритетом перед промежуточными видами аттестации

Вариантом квалификационной работы выпускника педагогического университета, получающего квалификацию дипломированного учителя, может служить научно-педагогическая разработка частного вопроса школьного курса базовой учебной дисциплины, отражающая большой комплекс профессионально-значимых знаний и умений, приобретенных в педагогическом университете. Именно на выполнение такого вида квалификационных работ и ориентирована разработанная нами система профессиональной подготовки учителя.

Для самоконтроля, корректировки осуществляемой деятельности и разрабатываемых научно-методических материалов, оценки взаимопонимания преподавателей и студентов, мы на определенных этапах обучения просим студентов проранжировать преподаваемые у них предметы по уровню их преподавания, степени значимости и степени трудности.

Учебная дисциплина, в рамках которой мы реализуем обозначенные выше идеи, всегда оценивается студентами разных курсов как трудная. В разные периоды обучения разные

студенты давали высокую оценку уровню преподавания предмета и высоко оценивали степень его субъективной значимости. По последнему параметру нами был зафиксирован рост оценки к периоду окончания вуза. В своем сочетании эти данные уже сами по себе дают основание говорить о качестве преподавания дисциплины. Факт систематического установления обратной связи со студентами посредством их анонимного опроса в какой-то мере свидетельствует о подконтрольности студентам процесса обучения и его результатов, а также о желании и возможности преподавателей вносить коррективы в свою деятельность.

При изучении знаний и умений студентов в области конструирования содержания образования мы находим индивидуальные и среднечисловые коэффициенты, а также позиционные курсовые коэффициенты полноты выполнения специальных контрольных работ.

Наиболее показательными являются результаты выполнения студентами итоговых квалификационных работ, представляющих научно - педагогические разработки отдельных тем курса базовой учебной дисциплины и защищаемых в виде дипломных проектов.

Для оценки научно-педагогических разработок мы составили специальную таблицу. При ее построении была использована пятиуровневая шкала порядка, охватывающая 44 позиции, по которым можно было оценить любую работу данного типа. Интервалы между уровнями не устанавливаются и позиции между собой не соотносятся в силу отсутствия каких-либо весовых коэффициентов. Результат заполнения данной таблицы не позволяет найти коэффициент полноты выполнения работы, но с определенной степенью субъективности позволяет сделать перевод в четырехбалльную шкалу, которая, является официально установленной шкалой при оценке дипломных работ студентов.

В целом, комплексный качественный и количественный анализ различных работ студентов, выполнявшихся на протяжении нескольких лет, показал следующее.

Опыт отображения теории на практику конструирования конкретно-предметного содержания образования, приобретаемый в ходе выполнения самостоятельной (под контролем и при руководстве преподавателя) комплексной научно-педагогической разработки даже одной отдельной темы курса базовой учебной дисциплины, в значительной мере детерминирует уровень знаний и умений студентов в области педагогической конструктивно - проектировочной деятельности. Теории и образцы ее применения для приобретения студентами глубоких знаний и умений самостоятельно проводить анализ учебного материала и конструировать конкретно-методическое знание в данном случае оказывается недостаточно.

Построение процесса профессиональной подготовки студентов на основе интеграции различных дидактических систем по схеме движения от теории через образцы, их отработку к индивидуальной научно-педагогической разработке позволяет зафиксировать на разных этапах обучения высокие коэффициенты полноты выполнения заданий конструктивно - проектировочного характера и статистически значимое продвижение в успешности их выполнения с переходом от уровня знаний (первоначальной профессиональной подготовки) к уровню умений применять знания в стандартных ситуациях (сформированной профессиональной подготовки). Так, студенты, обучаясь способам преобразования учебной информации, овладевают стойкими умениями представления ее в символической форме с выделением логической структуры учебного материала. При этом зафиксировано, что основная часть студентов знания о различных способах конспектирования учебного материала, в том числе и с выделением его структуры, получает в стенах вуза.

По мере продвижения в обучении, растет число студентов, умеющих соотнести теоретические сведения с практическими действиями и испытывающих в этом потребность.

Недостаточное внимание в требованиях к тому или иному элементу конструктивно - проектировочной деятельности при выполнении научно - педагогических разработок неизбежно сказывается на качестве подготовки студентов в этом направлении. Теоретическая платформа компенсировать соответствующий пробел не в состоянии. Вместе

с тем, проработанность теории является необходимым условием успешности овладения соответствующим элементом конструктивно-проектировочной деятельности.

Переход в процессе профессиональной подготовки учителя на уровень творчества, связанный с проявлением продуктивного профессионального мышления, позволяет сделать комплексная индивидуальная научно - педагогическая разработка темы курса базовой учебной дисциплины.

Специфика проводимой нами работы заключается в том, что в ней достаточно узкая проблема поиска роли, места и содержания конструктивно-проектировочной деятельности учителя очень тесно связывается и фактически рассматривается в неразрывной связи с глобальной проблемой построения всей системы его профессиональной подготовки. Это обусловлено тем, что описанная выше работа начала выполняться нами во вполне определенный период развития средней и высшей школы. Начавшиеся в них преобразования, частично подготовленные и обоснованные теоретически, частично осуществлявшиеся путем проб и ошибок, не могли не всколыхнуть устоев профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. Проводя работу, мы отдавали себе отчет, что не будем в ней одиноки. Более того, мы были уверены, что неизбежно подобные работы будут выполняться в других педагогических вузах. Несмотря на это, мы начали работу, предполагая создать, как вариант, в значительной мере оригинальную систему профессиональной подготовки учителя, рассматривая ее через призму конструктивно - проектировочной деятельности. Как нам кажется, замысел был успешно осуществлен.

Выполнение студентами основательных, многокомпонентных научно - педагогических разработок показало, что имеется возможность практически снять противоречие между огромным информационным потоком в области теории и методики обучения предмету и ограниченностью времени на преподавание курса. Оставляя за собой обучение студентов принципам решения задач методики и организуя выполняемую по жестко заданному трафарету, согласованному с этими принципами, систематически контролируруемую и корректируемую самостоятельную работу студентов, преподаватель получил возможность, не увеличивая временных затрат, значительно расширить объем формируемых у студентов знаний и умений психолого - педагогического, методического, предметного, общенаучного характера и повысить их качество.

Выполненные студентами научно-педагогические разработки превратились в исключительно ценный дидактический материал, который часто безо всякой переработки и адаптации стало возможным использовать в практике преподавания предмета в школе. Но поскольку эти разработки содержат и большое количество теоретических сведений, они оказались полезными и востребованными последующими поколениями студентов, выполняющих аналогичную работу. В условиях отмеченного нами отсутствия необходимых печатных пособий, банк студенческих работ позволил обеспечить информационную подпитку, гарантирующую стабильность протекания учебного процесса по предлагаемой технологии. Интеграция же методических дисциплин с другими предметами способствовала решению проблемы востребованности последних как в теоретическом, так и практическом планах.

Построение учебного процесса по разработанному курсу таким образом, что в рамках традиционного разделения аудиторной подготовки студентов на лекционный курс и семинарско - практические занятия, осуществлялись виды деятельности, характерные для учителя средней школы, способствовало приближению профессиональной подготовки студентов к сложному характеру реальной педагогической деятельности.

Постоянное двухпозиционное представление всех видов собственной деятельности и деятельности других участников педагогического процесса, как в студенческой, так и в школьной аудитории, с соответствующим анализом, выносимым в отдельный блок, позволяло несколько снизить в обучении психологический барьер «сильной стороны вещи»,

закрывающийся в сложности идентификации собственной деятельности и деятельности окружающих как объекта педагогического анализа.

Проведенная нами работа показала, что самостоятельное выполнение студентами комплексной научно-педагогической разработки, основанной на изученной теории и образцах, в значительной мере снимает необходимость в дальнейшем механическом наращивании передаваемой им информации по различным вопросам методики преподавания предмета. Студент, овладев руководящими идеями и отработав их на решении одного-двух частных вопросов, получает мощный инструмент к самообучению в данном направлении.

Интегративный характер разработанного нами курса сам по себе начал разрешать конфликт с целостностью и неразрывностью учебно-воспитательного процесса, к проектированию и реализации которого готовились студенты.

Эта деятельность изначально была направлена на создание теоретически и экспериментально обоснованных моделей целостных дидактических систем или их завершенных фрагментов. Поскольку продуктом деятельности должны были оказаться оригинальные научно-педагогические разработки, проводимая работа носила поисковый характер и оказывалась творческой не только для студентов, но и для преподавателей, консультирующих их и осуществляющих научное руководство.

Идея ориентации профессиональной подготовки студентов на создание индивидуального для каждого из них, практически полезного педагогического продукта оказалась плодотворной, поскольку на всех этапах обучения стимулировала процессы получения знаний и умений, поисковую деятельность.

Через различные формы организации учебных занятий студенты знакомились с принципами педагогической конструктивно-проектировочной деятельности, образцами ее осуществления, полученными ранее результатами, строили, корректировали, выполняли собственный план исследовательско - методической работы. По мере продвижения вперед, степень самостоятельности студентов в овладении новыми знаниями и умениями увеличивалась. Чтобы обеспечить единство требований, согласованность действий преподавателей и студентов, с одной стороны, и чтобы заложить теоретически обоснованную, многократно проверенную и практичную платформу, с другой стороны, обучение студентов строилось на основе специально разработанной дидактической системы, носящей интегративный характер, аккумулирующей в себе согласованные друг с другом элементы других известных дидактических систем. Такая система была методически обеспечена разработанными нами дидактическими пособиями.

Основываясь на выдвинутой идее и разработанной концепции, мы в экспериментальном обучении, направленном на подготовку учителя к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности, решили проблему установления тесной связи дидактики, элементов общей и педагогической психологии, методики преподавания базовой учебной дисциплины и элементарного курса самой дисциплины.

Многопозиционный анализ комплексных научно-педагогических разработок студентов за несколько лет, в течение которых велась их профессиональная подготовка к работе в школе нового типа, ориентированная на активную конструктивно - проектировочную деятельность, показал, что разработанная нами теория и методика ее реализации дали положительный педагогический эффект.

Промежуточные и итоговые результаты обучения показали, что параллельно процессу овладения студентами педагогического университета теорией и технологией конструктивно - проектировочной деятельности, решается большой спектр проблем его профессиональной подготовки. Это свидетельствует о том, что предположение о возможности доминирования конструктивно - проектировочной деятельности над другими видами деятельности в структуре профессиональной подготовки учителя и преломления через нее основных функций учителя находит свое подтверждение.

Проведенная работа носит завершенный характер. На наш взгляд, наработанные нами идеи и материалы могут быть использованы как комплексно, так и поэлементно в практике подготовки учителей разных предметов в педагогических университетах к работе в школе нового типа. Вместе с тем, разработанная система имеет тенденцию к развитию и совершенствованию. Более того, система уже в настоящее время совершенствуется и модернизируется в нашем исполнении. Но мы рассматриваем это как естественный процесс и не связываем его со старением системы.

## **ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Недостаточно высокая познавательная активность значительной части студентов и некоторые другие причины порождают необходимость реформирования всей образовательной системы в направлении внедрения современных технологий обучения и системы оценки знаний. Перспективной технологией обучения зарекомендовала себя модульно-рейтинговая система.

Международная практика показывает, что модульная технология, по сути являясь личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы студентов; совместить жесткое управление познавательной деятельностью обучаемого с широкими возможностями для самоуправления.

Название рассматриваемой технологии идёт от латинского слова "modulus"-мера. Известен также и международный термин "модуль". Под модулем понимается учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала. В него входят изменяющиеся как по количеству, так и по содержанию и рейтингу составные части, это взаимодействие различных видов и форм обучения, направленное на формирование и развитие таких единиц учебной деятельности, которые помогают студенту усвоить общие темы учебного курса или ведущие его проблемы. Модуль не обязательно соответствует законченной учебной теме. Разбиению курса на модули предшествует работа по его структурированию.

Другими словами, в основе модульного обучения (МО) лежит принцип системности, выраженный в наличии:

а) тезауруса- понятийной базы, активного словаря необходимого и достаточного знания, без которого дисциплина не может существовать (включает термины, понятия, явления, свойства, модели, величины, приборы и устройства, классические опыты);

б) алгоритма формирования познавательно-профессиональных умений и навыков, выраженного в чередовании познавательной и учебно-профессиональной частей модуля;

в) обязательного контроля знаний и умений студента, логически завершающего каждый модуль и приводящий к формированию способности обучаемых трансформировать приобретённые навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать принимаемые решения.

Функции преподавателя при МО варьируются от информационно-контролирующей до консультационно - координирующей.

МО часто связывают с рейтинговой системой контроля, который проводится отдельно по каждому этапу работы (ведение конспектов, рабочей тетради, качество курсовой работы, итоги тестирования, работа на семинарах, выступления на конференциях, зачётная и экзаменационная работы и пр.). Все виды работ оцениваются по известной студенту системе баллов, изложенной в специальной памятке, ориентирующей его работу. Памятка содержит перечень выполняемых работ и шкалу баллов (поощрительных и штрафных). Рейтинговая система контроля позволяет перейти к объективным методам измерения знаний.

Сочетание технологии модульного обучения (ТМО) и рейтинговой системы оценки знаний позволяет вести речь о технологии модульно-рейтингового обучения (ТМРО).

П.А. Юцявичене были сформулированы основные принципы ТМРО. Это принципы модульности; структуризации содержания каждого модуля на обособленные элементы;



динамичности; метода деятельности; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

**Принцип модульности** определяет модульный подход к обучению, выражающийся через содержание, организационные формы и методы обучения. В соответствии с этим принципом, обучение строится по отдельным "функциональным узлам" - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

**Принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы** требует рассматривать учебный материал в рамках модуля не только как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, но и как имеющий определённую структуру, состоящую из обособленных элементов. Перед каждым элементом ставится вполне определённая деятельностная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объёме, обеспечивающем её достижение. Элементы могут быть как взаимосвязанными, так и самостоятельными.

**Принцип динамичности** обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учётом динамики социального заказа.

**Принцип метода деятельности** требует, чтобы обучаемые овладели этим методом на базе системы действенных знаний. Он предполагает большую часть учебного времени посвящать самостоятельной работе обучаемых. Реализация этого принципа придаёт учебной деятельности активный и осознанный характер.

**Принцип гибкости** требует построения модульной программы и, соответственно, модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых. Другими словами, этот принцип открывает возможности для выбора учащимися уровней сложности и трудности содержания изучаемого материала в соответствии с их целями. Реализация принципа гибкости создаёт условия для дифференциации обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся.

**Принцип осознанной перспективы** требует глубокого понимания и осознания обучающимися близких, средних и отдалённых перспектив учения. Реализация этого принципа создаёт условия для положительной мотивации учения.

**Принцип разносторонности методического консультирования** требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога. Значимость учебной деятельности обучающихся отводит информационной функции преподавателя второстепенную роль. Наряду со знанием своего предмета и методики его преподавания педагогу становятся необходимы управленческие знания, умения и навыки. Реализация этого принципа создаёт необходимые условия для индивидуализированного управления учебными действиями, переходящего в самоуправление, а также для активного участия обучаемого в коллективных формах организации обучения.

**Принцип паритетности** предполагает, что студент и преподаватель находятся не в субъект - объектном, а в субъект - субъектном взаимодействии. Общение педагога и обучаемого по принципу паритетности является большим стимулом к развитию активной, творческой индивидуальности человека.

Анализ принципов показывает, что МО позволяет индивидуализировать педагогический процесс в следующих аспектах:

**1. Содержание обучения.** Индивидуализация содержания обучения может проводиться по индивидуализированным целям обучения или базовой подготовленности обучаемого, что особенно важно для реализации преемственности между различными системами образования. В случае существования пробелов в базовой подготовленности обучаемого, затрудняющих его

дальнейшее обучение, обучаемый отсылается изучать дополнительный элемент (элементы, модуль), который подготовлен с целью повторения пройденного курса или некоторой его части;

**2. Темп усвоения.** Специфика построения содержания модуля позволяет обучаемому самостоятельно работать в любое подходящее для него время, уделяя необходимое количество времени для достижения намеченных целей учения. Так как у обучаемых наблюдаются неодинаковые способности, мотивация к учению, базовая подготовленность, для достижения одинакового результата им часто приходится работать в неодинаковом, индивидуализированном темпе;

**3. Пути учения.** В модулях чаще всего представляются альтернативные варианты управления учебными действиями, поэтому обучаемый сам легко может выбрать наиболее целесообразные, с его точки зрения, действия;

**4. Контроль и самоконтроль.** Каждый модуль обеспечивается системой обратной связи, важное место в которой обычно занимает тестовый контроль (самоконтроль), являющийся исключительно индивидуализированным. Его результаты обуславливаются только усвоением опыта конкретным обучающимся и не зависят от соответствующих средних показателей по группе обучаемых;

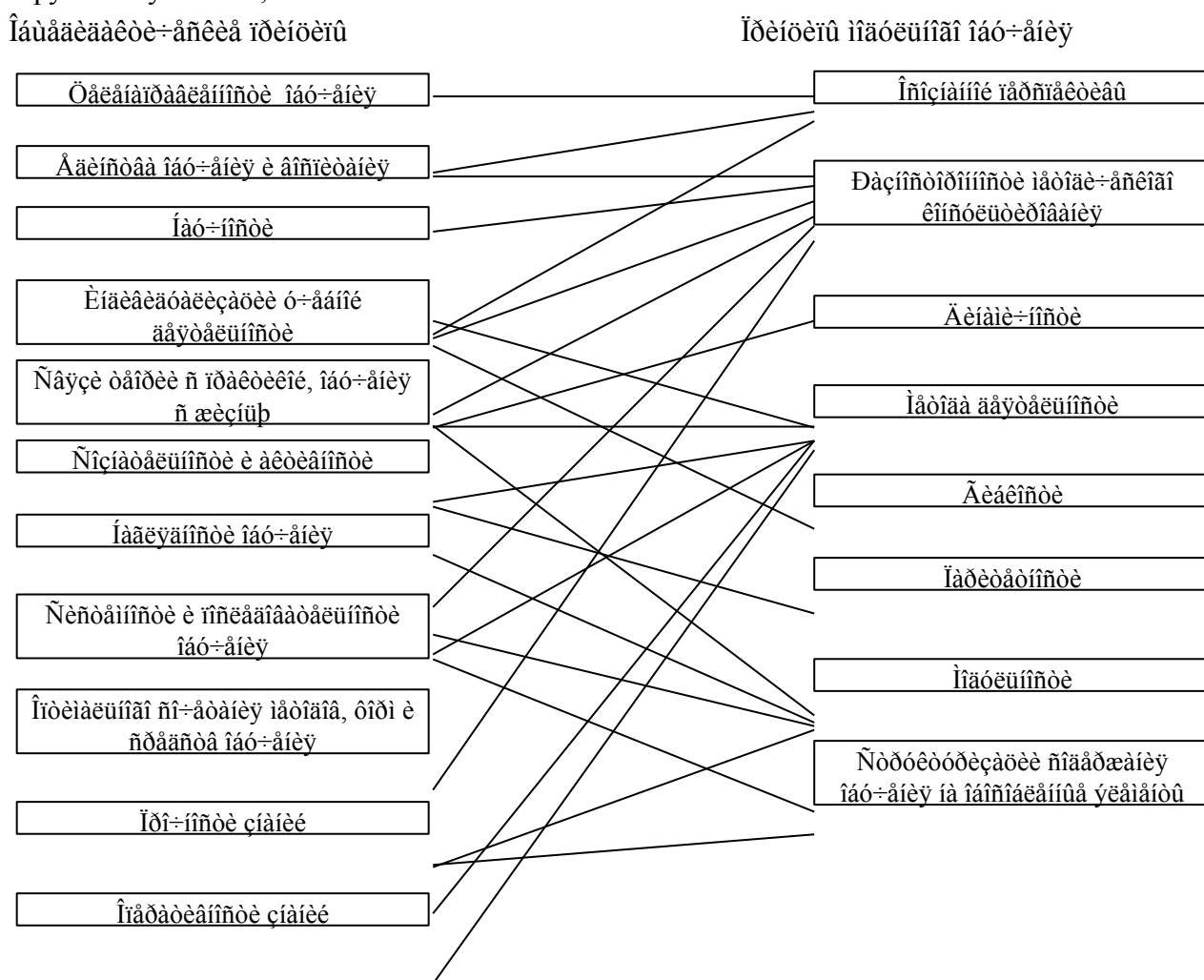


Рис.1. Взаимосвязь общедидактических принципов и принципов модульного обучения

**5. Непосредственное воздействие педагога на каждого обучаемого.** Индивидуализированное педагогическое воздействие наиболее полно реализуется во время

каждого учебного занятия, так как передача некоторых своих функций модулю позволяет педагогу шире и глубже реализовывать индивидуальные контакты.

Целенаправленное общение является одним из важнейших компонентов педагогического процесса, поэтому взаимодействию педагога и обучаемого необходимо уделять особое внимание.

Возвращаясь к принципам МО, необходимо отметить, что все они тесно взаимосвязаны с общедидактическими. Общедидактические принципы представляют собой исходные положения, на которые следует опираться при организации обучения. Некоторые из них берут своё начало с трудов Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци. Взаимосвязь общедидактических принципов и принципов МО схематически показана на рис. 1.

Основным средством реализации МО являются модульные программы (МП), состоящие из отдельных модулей. От их качества в большей степени зависит эффективность обучения в целом. Подготовка МП и соответствующих модулей- трудоёмкая работа, требующая большой предметной и педагогической компетенции. П.А. Юцявичене были сформулированы принципы и правила построения МП, среди которых можно выделить общие, свойственные всем, и специфические, направленные на построение МП конкретных типов (познавательного и системно-операционного).

МП и модули строятся по следующим общим принципам:

1. Целевого назначения информационного материала;
2. Сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей;
3. Полноты учебного материала в модуле;
4. Относительной самостоятельности элементов модуля;
5. Реализации обратной связи;
6. Оптимальной передачи информационного и методического материала.

К специфическим принципам построения МП познавательного типа (для фундаментальной подготовки) относятся:

1. Принципы предметного подхода к построению содержания обучения;
2. Принцип фундаментальности учебного содержания в модуле.

При построении МП операционного типа (для профессиональной подготовки) необходимо соблюдать следующие специфические принципы:

1. Принцип деятельностного подхода к формированию комплексной дидактической цели;
2. Принцип функциональности содержания обучения.

На основе детального изучения теории создания МП и их использования в учебном процессе нами были разработаны две МП для студентов математического факультета Барнаульского Государственного Педагогического университета:

1. «Экстремумы функции. Наибольшее и наименьшее значение функции.» (для студентов 1 курса);
2. «Решение тригонометрических уравнений.» (для студентов 3 курса).

Эти МП были использованы нами при проведении опытно-экспериментальной работы (ОЭР).

Цели ОЭР были следующими:

1. Определить эффективность МО по сравнению с традиционным обучением;
2. Определить доли самостоятельной и групповой работы в процессе МО;
3. Выяснить отношение студентов к МО;
4. Установить влияние МО на формирование мотивации студентов к учению;
5. Выявить доступность и посильность разработанных МП для студентов, уточнить систему упражнений и их последовательность в модуле.

ОЭР предшествовало изучение документации, беседы со студентами и преподавателями, посещение лекционных и семинарских занятий, наблюдение за работой студентов, их активностью. Это позволило сделать вывод об уровне подготовленности студентов и об их интересе к предмету.

В основу проводимой ОЭР были положены следующие принципы:

1. Максимально эффективно использовать время преподавателя. Это становится возможным, когда сам студент приходит за консультацией;
2. Максимально эффективно использовать время студента. Этому способствует сам модуль;
3. Самое главное - и преподаватель и студенты должны понимать и принимать как существенное цели обучения;
4. Сами студенты могут быть неплохими преподавателями. Помощь в учебе (в разьяснении целей обучения, учебного материала) является одним из главных компонентов системы МО.
5. Овладение учебным материалом является обязательным. Критерии, отражающие уровень овладения, указываются студентам в модуле.

Мы можем сказать, что в результате использования МП в процессе обучения достигается активное, самостоятельное, целенаправленное учение со стороны студента, формируются навыки самостоятельной работы и учебной деятельности. В большей степени это проявляется у слабых студентов. В результате паритетных взаимоотношений у студентов исчезает страх перед преподавателем, они не боятся лишний раз подойти к нему за консультацией, так как знают, что это не повлияет на их итоговую оценку. Система МО стимулирует повседневную систематическую работу обучающихся и их состоятельность в учёбе, содействует быстрой дифференциации студентов, создаёт условия для более частых и продуктивных контактов между обучаемыми и педагогом. При этом повышается творческая, познавательная активность не только студентов, но и преподавателя. Также реализуется воспитывающая функция обучения.

Анкетирование студентов показало, что важной положительной особенностью МО, по их мнению, является:

- чётко сформулированные цели обучения;
- чёткое структурирование учебного материала;
- свобода, предоставляемая обучающимся для самостоятельного изучения материала, возможность работать, задавая себе индивидуальный темп;
- получение запланированных результатов.

Из выше сказанного можно сделать следующие выводы:

- модуль является эффективным средством обучения, стимулирующим мотивацию и познавательную деятельность обучаемых;
- оргсистемы МО представляют собой лишь его генеральную линию, в процессе реализации которой сами обучаемые гибко используют разнообразные формы и методы обучения, наиболее приемлемые для них в конкретной ситуации.

Мы считаем, что введение МО в педагогический процесс вуза значительно повышает качество подготовки специалистов в плане формирования у них действенной системы знаний и умений, обеспечения целостного индивидуализированного подхода к личности обучаемого, создания условий для его самостоятельности в процессе обучения.

Также отметим некоторые негативные моменты МО. Это, в первую очередь, трудоёмкость изготовления обучающих модулей, в отдельных случаях - слишком большой удельный вес самостоятельной работы студентов. Кроме того, данную технологию трудно перенести в полном объёме из одного учебного заведения в другое.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной статье рассмотрена лишь незначительная часть материала, касающегося ТМО. Модульная технология представляет обобщённую,

универсальную систему, своего рода метатехнологию, которая органично и оптимально интегрирует в себя любые другие технологии, необходимые для достижения конкретных образовательных и развивающих целей.

***Библиографический список***

1. П.А. Юцявичене. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.
2. Модульно – рейтинговая технология обучения (опыт применения в вузе и средней школе): сборник статей. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1993.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

В качестве ведущих принципов психологической подготовки будущих учителей на современном этапе выступает несколько положений: обеспечение наиболее полного проявления возможностей личности как субъекта деятельности и общения; создание условий для формирования и развития личностного ресурса; развитие творческих способностей, углубление интересов и склонностей будущего учителя; паритетность статуса личности будущего учителя независимо от опыта профессиональной деятельности, опосредованность форм профессионализма; мониторинг профессиональной деятельности будущего учителя с позиций личностно-своеобразного и индивидуального [1].

Основная задача школы на современном этапе заключается в формировании личности, способной к социально - прогрессивному типу самореализации. А самореализация, в свою очередь, требует рефлексии, результатом которой является осознание собственных действий не только с собственных позиций, но и со стороны других участников коммуникации [2]. Данное утверждение правомочно на наш взгляд и по отношению к реалиям высшей школы. Именно поэтому мы считаем уместным остановиться на проблемах педагогической практики студентов педагогических вузов.

Педагогическая практика проводится на 4-5 курсах с отрывом от учебных занятий и носит название производственной практики. Студент осваивает профессиональную деятельность, выполняя функции воспитателя и преподавателя практически погружаясь в реальную жизнь современной школы .

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы можно выделить следующие цели и задачи педагогической практики студентов [3].

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных в вузе;
- интеграция знаний по психолого-педагогическим и педагогическим дисциплинам;
- практическое и теоретическое применение этих знаний на практике в процессе учебно-воспитательной работы с детьми;
- завершение процесса формирования личностной и профессиональной готовности к работе учителя.
- совершенствование опыта работы самостоятельной целостной педагогической деятельности;
- совершенствование и развитие творческого подхода к выбранной профессии;
- формирование специфических профессиональных умений учителя предметника (определять и решать обучающие, развивающие и воспитательные задачи урока, внеклассных занятий по предмету, организовывать учебно-познавательную деятельность школьников, отбирать учебный материал, обоснованно отбирать и применять различные методы , приёмы и форму организации обучения, технические средства);
- формирование умения, опираясь на знания психологии , педагогики, физиологии детей и подростков, проводить учебно-воспитательную работу с детьми с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, заботиться о здоровье школьников;
- подготовка к проведению учебной и внеучебной работы с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся овладение некоторыми умениями научно- исследовательской работы в области педагогических наук (наблюдение, анализ и обобщение передового педагогического опыта);
- воспитание у студентов стремления к самосовершенствованию для достижения успехов в выбранной профессии.

Учитывая разнонаправленность и разнообразие поставленных перед студентом на период педагогической практикой целей и задач мы считаем необходимым выделить в отдельную группу психолого-педагогические умения которыми должен овладеть студент в ходе психолого-педагогической практики:

- вести работу по изучению отдельных учащихся и коллектива класса в целом;
- планировать учебно-воспитательную работу в классе с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- руководить учебным процессом, познавательной деятельностью школьников, определять и реализовывать образовательные и воспитательные задачи уроков, выбирать и применять оптимальные методы и приёмы обучения;
- использовать в процессе обучения разнообразные технические средства;
- руководить воспитательным процессом и самовоспитанием учащихся;
- анализировать и обобщать передовой психолого-педагогический и личный опыт работы по избранной специальности.

Учитывая разнонаправленность и разнообразие поставленных перед студентом на период педагогической практики целей и задач мы считаем необходимым выделить в отдельную группу психолого-педагогические умения которыми должен овладеть студент в ходе психолого-педагогической практики. В их число входят умения: вести работу по изучению отдельных учащихся и коллектива класса в целом; планировать учебно-воспитательную работу в классе с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; руководить учебным процессом, познавательной деятельностью школьников; определять и реализовывать образовательные и воспитательные задачи уроков; выбирать и применять оптимальные методы и приёмы обучения; использовать в процессе обучения разнообразные технические средства; руководить воспитательным процессом и самовоспитанием учащихся; анализировать и обобщать передовой психолого-педагогический и личный опыт работы по избранной специальности.

Реализация поставленных целей и задач педагогической практики не представляется возможным без изначального умения с высокой степенью достоверности определять и оценивать эффективность и результативность своей деятельности студентом. Одним из инструментов такого объективного оценивания, на наш взгляд, будет являться педагогическая рефлексия. Мы согласны с О.С. Анисимовым в том, что рефлексия, при оценке деятельности не игнорирует эту деятельность, даже неудачную. А деятельность вследствие рефлексии перестраивается, имеет свою историю и перспективу развития и чем больше сдвинута рефлексия к началу процесса деятельности, тем больше и реальнее возможность её перестроить и качественно изменить [4]. Это утверждение приобретает особую актуальность, когда мы говорим о педагогической практике студентов. В ситуации педагогической практики студент практически впервые находится в ситуации, которая требует оценки своих профессиональных качеств. Он должен понимать и принимать тот момент, что в понятие “профессиональное мастерство” (а именно к вершинам этого мастерства он должен стремиться) входит не только безоговорочное знание предмета. Согласно представлениям современной психолого-педагогической науки профессионализм состоит из трёх блоков: общекультурного, психолого-педагогического, предметно-технологического. Низкий уровень рефлексии часто связан с неосознанием затруднений в выполняемой деятельности. А невозможность обозначить, осознать и проанализировать возникающие в процессе педагогической (как впрочем и любой другой) деятельности затруднения практически гарантирует невыполнение поставленных перед студентом-практикантом задач на период педагогической практики. Нельзя упускать из зоны внимания тот факт, что педагогическая практика не является полностью автономным и независимым моментом в процессе подготовки специалиста. Напротив, её цели и задачи полностью соответствуют целям и задачам профессионального образования в целом, а сам момент практики является для студента уникальной возможностью переосмыслить свои собственные

профессиональные устремления, выстроить систему дальнейшего самосовершенствования в избранной профессии. Педагогическая практика является, с одной стороны, закономерным, органичным продолжением профессиональной подготовки в вузе, её неотъемлемым и необходимым звеном, влияющим на успешность этой подготовки в целом, а с другой стороны она является принципиально новой формой работы, требующей особой тщательной подготовки и всестороннего анализа как результатов, так и непосредственно и процесса её проведения. В ходе проводимых вами исследований по проблеме мы получили данные, которые заставили нас уделить особое внимание этому периоду. В ходе анкетного опроса 130 студентов, факультета иностранных языков, в итоге педагогической практики на четвёртом курсе были получены следующие данные:

– 52 человека или 40% до педагогической практики не собирались работать в школе, а получали высшее образование в педагогическом вузе по другим причинам;

– 78 человек или 60 % собирались работать в школе до педагогической практики, но только 13 человек или 10% из них считали это своим призванием.

После педагогической практики картина изменилась следующим образом:

– 21 человек, которые не были ориентированы на работу в школе после практики нашли эту работу подходящей для себя – это составляет 16,1 % от общего числа человек и 40,4 % от той группы, которая не была ориентирована на работу по специальности;

– 18 человек категорически отказались от работы по специальности, хотя до практики по разнообразным причинам были ориентированы на работу в школе, что составляет 13,8 % от общего числа опрошенных;

– 16 человек или 12,3 % после педагогической практики пришли к выводу, что работа учителя является идеальным вариантом для них (исключение составил только вопрос оплаты труда учителя.) при чём эти студенты не входили в число студентов ориентированных на работу в школе до начала практики;

– 3 человека из 13 считавших работу в школе своим призванием до педагогической практики категорически отказались от этой работы, что составило 2,3% от общего числа опрошенных и 23% от студентов изначально считавших работу в школе своим призванием.

Таким образом, в ходе первой педагогической практики 58 человек или 44,5 % процента от общего числа опрошенных изменили своё мнение по поводу избранной профессии, при чём изменение было как в пользу профессии, так и в диаметрально противоположную сторону. Наиболее печальным и настораживающим является, на наш взгляд, тот факт, что достаточно веский процент студентов оказались на пути “выхода из профессии” и этот осознанный выход произошёл не на первом курсе, а практически в конце обучения. Такая динамика указывает, на наш взгляд, на безусловную важность педагогической практики для процесса становления будущего педагога как специалиста. О многом говорит и тот факт, что несколько десятков календарных дней, отведённых для педагогической практики сумели сломать систему представлений о профессии учителя и себя в этой профессии, которая складывалась на протяжении всего периода обучения.

Среди причин затрудняющих процесс адаптации к избранной специальности в период педагогической практики студенты выделили следующие: неумение адекватно оценить собственную деятельность; сложно претворять в жизнь составленный план урока, так как трудно предугадать реакцию детей и, соответственно, трудно перестроиться по ходу урока; трудно понять насколько эффективна твоя деятельность; сложно посмотреть на себя со стороны, объективно оценить собственные действия; трудно проанализировать собственный урок и т.д... Из приведённых причин видно, что основную трудность можно свести к неумению взглянуть на себя со стороны глазами критика и глазами учеников, трудно отрефлексировать собственную профессиональную педагогическую деятельность, неумению встать в рефлексивную позицию по отношению к себе самому, нехватке рефлексивных умений. Эта несостоятельность как нельзя более ярко высвечивается в ситуации педагогической практики. Все перечисленные студентами умения можно отнести к разряду



рефлексивных, т.е. затруднения в деятельности студентов в ходе осуществления профессиональной деятельности вызваны недостаточностью рефлексивных умений, навыков грамотной педагогической рефлексии.

В качестве уточняющего этот тезис эксперимента той же самой выборке студентов было предложено в конце практики проанализировать собственную педагогическую деятельность и оценить качество педагогической практики, но не предлагалось при этом никакого опорного плана или вопросов. В итоге мы наблюдали следующую картину:

– 29,2 % (38 человек) сразу затруднились выполнить задание, мотивируя это тем, что суть его им непонятна;

– 26,9 % (35 человек), анализируя итоги педагогической практики сделали попытку рефлексивного анализа собственной деятельности, попытку анализа причин удач и неудач;

– 10 % (13 человек) сделали вывод о необходимости совершенствования знаний и умений в конкретных областях – они вошли в тот процент, который пытался дать рефлексивный анализ своей деятельности;

– 16,9% (22 человека) сделали вывод о нехватке знаний и умений вообще, не указывая конкретно каким образом они собираются восполнять эти пробелы и собираются ли вообще;

– 27 % (35 человек) представили схожие по форме и содержанию анализы, без попыток рефлексивного анализа своей деятельности, без намеченных дальнейших перспектив, без оценки собственной деятельности.

В ходе педагогической практики перед студентом ставится ещё одна не упомянутая выше задача. А именно - студент должен научиться анализировать и оценивать собственную педагогическую деятельность, уровень и качество своей теоретической и практической подготовки, должен с высокой степенью достоверности определить какие личностные качества помогают ему в работе, а какие - тормозят. Кроме того, студенту необходимо в ходе этого анализа наметить пути позитивного изменения ситуации, пути восполнения пробелов в профессиональных знаниях и умениях, другими словами, студент сталкивается с ситуацией когда ему непременно надо наметить пути собственного профессионального саморазвития и самосовершенствования. Педагогическую деятельность оценить квалифицированно и, соответственно, объективно, нелегко. Г.Б. Скок, анализируя процесс оценки педагогической деятельности преподавателя говорит о том, что эта оценка должна быть комплексной, т. е. создаваться с опорой на различные источники информации, но при этом не интегральной, т.е. не представляться в итоге в виде некоторого общего балла оценивающего качество деятельности. Он выделяет следующие параметры оценки: мнение учащихся о качестве педагогической деятельности, качество занятий, конечный результат, методическое обеспечение, мнение родителей (если речь идёт о школах), мнение бывших учащихся (если речь идёт о высших учебных заведениях), мнение администрации [5]. Студент в процессе педагогической практики решая задачу оценки собственной педагогической деятельности должен непременно учитывать перечисленные выше параметры оценки деятельности преподавателя в целом, и строить анализ своей профессиональной деятельности, основываясь на аналогичных критериях оценивания.

Необходимым условием успешности данного оценивания являются развитые рефлексивные умения студента-практиканта. Умение взглянуть на себя, свою деятельность со стороны, глазами учащихся, коллег, родителей учеников и т.д. Студент должен с высокой степенью адекватности осознавать как он действительно воспринимается окружающими как личность и профессионал, как он оценивается другими субъектами педагогической деятельности. Наличие умений профессиональной педагогической рефлексии является необходимым условием успешности анализа собственной педагогической деятельности и, вместе с тем, эти умения формируются, оттачиваются, совершенствуются в данной деятельности. Другими словами, профессиональная педагогическая рефлексия совершенствуется именно в профессиональной деятельности, позволяя вести объективную оценку данной деятельности и соответственно корректировать данную деятельность в

соответствии со сделанными выводами, с целью качественного её улучшения. Успешность и эффективность данной коррекции являются залогом успешности всей педагогической практики в целом, а определяются степенью развитости профессиональной педагогической рефлексии.

***Библиографический список***

1. Психологические основы педагогической практики студентов: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Под ред. А.С.Чернышова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Рогачёва Н.А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. – Архангельск: ПМПУ, 1995. – 161 с.
3. Симонов В.П. Педагогическая практика в школе: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 180 с.
4. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самореализации педагога: творчество и культура мышления. – Дис. ... д-ра пс. наук в форме научного доклада. – М.: 1994. – 86 с.
5. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЬНИКОВ**

Процесс социализации носит двусторонний характер: с одной стороны, включает усвоение индивидом определенной системы общественных ценностей, а с другой - процесс обретения собственного социального опыта, построение своей “Я - концепции” [1]. О становлении человека как личности судят через проявляемые им отношения к общественным явлениям, труду, науке, природе, ... самому себе. В таких условиях актуализируется вопрос не просто о развитии личности, а о стимулировании ее саморазвития, самопознания, самоопределения, самореализации, самовоспитания и самообразования.

В связи с этим актуальным в работе социального педагога является владение приемами педагогической оценки – средством социально-педагогической поддержки школьников, – использование которого может помочь ему достичь поставленных задач “само”.

В психологии и педагогике известны различные толкования «педагогической оценки». Под «педагогической оценкой» понимается:

- процесс поэтапного (парциальная оценка, фиксированная оценка, интегративная оценка) управления умственным развитием ребенка, основанный на общении всех участников образовательного процесса – школьников, педагогов, родителей [2];

- процесс сотрудничества педагога с ребенком, направленный на формирование адекватной самооценки и утверждение активности воспитанника в учебно-познавательной деятельности [3];

- учет не только наличных знаний учащихся и проявленных ими умений и навыков, но, главным образом, стараний, усилий ребенка, рациональности его учебной деятельности, субъектного опыта, социальной ситуации развития и качества образования [4, 5];

- заключение о качествах личности ребенка, его поведении, характере учебной деятельности, специфике развития личности и их соответствии возрастным нормам [6];

- оценивание (т.е. установление уровня, степени, определенной цены чего-нибудь или кого-нибудь) проявляемого качества, а не личности ребенка в целом, ориентированное на нормы современной культуры с целью становления, развития социально-ценностного отношения к миру [7-9].

Ученые отмечают, что в настоящее время «педагогическая оценка – это инструмент не только дидактический, но и социальный...» [5, 7].

Действительно, благодаря оценкам осуществляется взаимосвязь общества и ученика: общество требует от ученика прочных знаний, выполнение социальных норм и отзывается на результаты ребенка соответствующей оценкой. При этом важно, чтобы плохая успеваемость школьника воспринималась в обществе как нереализованная способность человека, который мог бы приносить пользу другим людям, а учеба – как деятельность, дающая ребенку возможность в дальнейшем влиять на жизнь социума, изменять, улучшать ее. Социальная функция педагогической оценки состоит не в том, чтобы требовать выполнения на высоком уровне учебных программ и оценивать результаты, а в том, чтобы создавать условия для стимулирования развития личности, воспитания нравственных качеств, социализации и индивидуализации подрастающего поколения. Она направлена на осознание человеком своего поведения, формирование ценностных отношений, неразрывной связи с окружающим миром и людьми.

На наш взгляд, педагогическое оценивание представляет собой процесс непрерывного субъект-субъектного взаимодействия в системе «педагог - ребенок». Оно включает получение первичных фактов качества деятельности воспитанника (художественно-

творческой, познавательной, трудовой, спортивной и др.), условий ее реализации (социально-педагогические, психолого-педагогические) и их интерпретацию в зависимости от проектирования перспективных линий развития ребенка, его будущих успехов. Цель педагога при осуществлении оценочной деятельности – поддержать в растущей личности стремление к самостоятельности, самодвижению, помочь ребенку преодолевать субъективные и объективные препятствия, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Современная социально-педагогическая ситуация требует новых подходов в организации педагогического оценивания как основного стимулирующего источника развития личности.

Изменение образовательной среды – становление личностно-ориентированной парадигмы образования – привело к необходимости пересмотра социальными педагогами отношения к оценочной деятельности: приоритет отдан оценке развития и самореализации человека на протяжении всей жизни в процессе вхождения его в контекст культуры, свободы личности как самоактуализации и творчества, а не оценке результата усвоения общественных норм и правил; оценивание осуществляется с позиции самой личности, а не с точки зрения историзма и классовости, социально-нормативных требований.

Оценочная деятельность социального педагога направлена на раскрытие всех сущностных сил ребенка, оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи в решении личностных проблем, осознании себя субъектом собственной жизни, формировании адекватной самооценки. Педагогическое оценивание осуществляется в контексте личностно-ориентированного взаимодействия социального педагога с детьми, которое направлено на создание благоприятных условий, содействующих личностному развитию, формированию нравственных ориентаций, жизненному самоопределению. Определяющим фактором во взаимодействии является позиция педагога: его предрасположенность к диалогу с другим, толерантность (принятие другого таким, какой он есть), другоодоминантность, понимание.

Проведенный нами опрос школьных социальных педагогов позволил выявить следующие тенденции в осуществлении оценочной деятельности:

– «педагогическое оценивание должно стимулировать развитие личности» считают 83% практиков, «показывать динамику развития личности» – 61%, «констатировать результаты развития личности» – менее 15%;

– «оценивание, - считают 67% респондентов, - способствует активности воспитанников»; 33% «наряду с поощрениями рекомендуют в “экстренных” ситуациях использовать наказание»; для 17% существует необходимость «использования балльной системы оценивания» в работе социального педагога; более 85% убеждены, что все виды педагогического оценивания «должны применяться в скрытой форме, незаметно для ребенка»;

– более 80% опрошенных предлагают расширить практику использования педагогического оценивания: «социальный педагог должен оценивать не только результаты деятельности и развития личности, но и сами эти процессы»;

– для 67% успех оценивания определяется формулой – «сравнивай ребенка с самим собой, каким он был и каким стал».

Педагогическое оценивание предполагает создание ситуации успеха, преодоления, достижения [7, 8]. Деятельность, приносящая успех, является основным фактором личностного роста. Поэтому задача социального педагога состоит в том, чтобы создать условия, дающие возможность каждому почувствовать, пережить радость, поверить в себя. Создание ситуации успеха для воспитанника обуславливает соблюдение социальным педагогом ряда условий в педагогическом оценивании [6, 10, 11]:

– целенаправленность оценивания;

- учет социальной ситуации развития личности, индивидуальных и возрастных особенностей;
- преобладание стимулирующих оценок над контролирующими;
- объективность оценочных суждений;
- осведомленность воспитанников в критериях оценивания;
- доминирование положительных оценок над отрицательными;
- использование оценки качеств личности, а не личности в целом;
- применение разнообразных форм оценивания (педагогическая поддержка, психологическая поддержка, авансирование и др.);
- оценивание результатов деятельности и их обсуждение в доверительной беседе, диалоге с воспитанником;
- регулярность информирования воспитанников об их успехах;
- реализация социальным педагогом в оценочной деятельности таких функций, как: диагностическая, целеполагающая, прогностическая, организующая, рефлексивная, психотерапевтическая;
- интериоризация педагогической оценки в самооценку.

Наше исследование показывает, что педагогическое оценивание осуществляемое в личностно-ориентированном образовании, характеризуется субъект-субъектным взаимодействием, гуманистической направленностью, что технология педагогического оценивания при оказании школьникам социально-педагогической поддержки требует специальной профессиональной подготовки социальных педагогов. Важно создать благоприятные условия для развития личностных свойств и качеств будущего специалиста уже в период обучения в вузе.

#### ***Библиографический список***

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М.:Издательский центр «Академия», 2000. – 200с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980.
3. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.
4. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.:Педагогика, 1984. – 297с.
5. Амонашвили Ш.А. Обучение. Отметка. Оценка. – М.: Знание, 1980. – 96с.
6. Шадрикова И.А. Роль педагогического оценивания в профессиональном мастерстве учителя. – М.: МГОПИ, 1992. – 82 с.
7. Щуркова Н.Е. Когда урок воспитывает: (Нравственный аспект). – М.: Педагогика, 1981. – 128с.
8. Щуркова Н.Е. Ценностные отношения // Воспитание школьников. - 1999. – №3. – С. 17-22.
9. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практ. пособие. - М.: [Роспедагенство], 1997. – 174 с.
10. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 7-23.
11. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.- метод. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 223с.
12. Белкин А.С. Ситуация успеха, как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.
13. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.

***Л.И. Жарикова***

## УЧЕБНО-НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Ведущим принципом структурной перестройки системы образования в современном российском обществе является переход от отраслевого к региональному ее построению. Формирование региональной образовательной политики и региональных программ развития образования, их нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение, развитие регионального законодательства в области образования являются, по нашему мнению, одним из факторов развития Алтайского края.

Система повышения квалификации специалистов с высшим образованием, в основном, носит в Алтайском крае отраслевой характер и предполагает различные формы и методы обучения. С одной стороны, речь идет о традиционных вузах и техникумах, в которых на дневных, вечерних и заочных отделениях специалисты с высшим образованием могут повысить свою квалификацию или получить новую, не всегда даже смежную, специальность. Многие учебные заведения системы повышения квалификации представляют собой крупные учебно-методические центры, располагающие высококвалифицированными кадрами, материальной базой, хорошо оснащенной электронно-вычислительной техникой, средствами оперативной полиграфии, новейшим технологическим оборудованием.

В целях реализации Концепции непрерывного образования Гособразованием СССР в 1990 г. было утверждено Типовое положение об учебном комплексе на базе педагогического института и определены его следующие основные задачи:

- обеспечение поиска и апробации различных форм допрофессиональной педагогической подготовки молодежи;
- совершенствование методики отбора абитуриентов и практики формирования контингента студентов педагогических учебных заведений;
- создание необходимых условий для социального становления личности учителя (воспитателя), всемерного раскрытия ее общих и педагогических способностей, для формирования гуманистических ценностей и нового педагогического мышления;
- обновление системы и интенсификация процесса подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- обеспечение непрерывного практического обучения студентов, широкое привлечение их к научно-исследовательской работе по важнейшим направлениям обучения и воспитания детей и подростков;
- развитие педагогического творчества в учебно-воспитательных заведениях, входящих в комплекс, опытно-экспериментальная разработка и практическая проверка новых моделей учебно-воспитательного процесса, отвечающих современным требованиям и др. [1; 14-15].

Анализируя Типовое положение, приходим к выводу, что основной функцией учебного комплекса является обеспечение процесса непрерывного педагогического образования. Однако кроме основной функции комплекс выполняет и другие, латентные, не всегда явно выраженные: экономическую, политическую, социальную, социокультурную и другие функции. Для выполнения этих функций необходимо взаимодействие всех субъектов региональной системы непрерывного педагогического образования. К ним мы можем отнести краевую и городскую администрации, преподавателей, учителей, студентов, учеников, воспитанников дошкольных и внешкольных учреждений, других пользователей и заказчиков образовательных услуг, представителей различных социальных институтов, взаимодействующих с системой непрерывного педагогического образования (семьи, здравоохранения, культуры и искусства, религии, социальной защиты и др.). Поставленные задачи привлекают общественность к решению проблем развития непрерывного

педагогического образования, превратят региональную систему образования в действенный фактор социокультурного развития города и края.

Деятельность местного самоуправления в образовательной сфере открывает перспективные возможности развития системы непрерывного педагогического образования, так как способствует формированию и развитию традиций гражданского общества, взаимодействию образования и социокультурной среды, их взаимообогащению и развитию.

В 1999 году коллегией Министерства образования Российской Федерации было принято решение о разработке «Программы развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы». Программа определяет стратегию развития педагогического образования как «приоритетной и системообразующей отрасли сферы российского образования» [2; 3]. Программа ставит своей целью развитие исторически сложившейся системы педагогического образования на основе создания правовых, экономических и организационных условий формирования профессионально компетентной, социально активной, творческой личности педагога. Основные цели и задачи Программы должны развиваться соответствующими региональными и муниципальными программами, а те, в свою очередь должны создаваться с учетом национальных, региональных, социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей регионов.

Данные положения подтверждают наш тезис о том, что учебно-научно-педагогические комплексы решают не только педагогические задачи и призваны обеспечить взаимодействие таких социальных институтов, как семья, религия, гражданское общество, здравоохранение, культура и т.д.

В Программе отмечено, что в системе непрерывного педагогического образования имеют место интеграционные процессы, проявляющиеся в создании учебно-научно-педагогических комплексов, которые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. С другой стороны, УНПК способствует интеграции образовательных учреждений с научными и социокультурными.

Создание учебно-научно-педагогических комплексов обусловлено необходимостью радикальных изменений в обеспечении непрерывного образования, развития всей образовательной системы региона. Такие комплексы призваны повышать эффективность подготовки и переподготовки педагогических кадров на основе интеграции образования и науки, отработки и реализации системы непрерывного педагогического образования, совершенствования управления развитием образования. Эти проблемы приобрели важнейшее стратегическое значение, стали неременным условием научно-технического, социально прогресса.

В системе образования России созданы различные учебно-научно-педагогические комплексы. Общей их особенностью является то, что они охватывают учебные и научные учреждения, отдельные группы школ, профтехучилищ, детских садов. Главной функцией такого рода комплексов является разработка новых технологий учебно-воспитательного процесса для дальнейшего внедрения в массовую практику. Однако, как показывает анализ, сфера их взаимодействия ограничивается либо прямой связью (педвуз – педучилище, педвуз – школа, школа – детсад и т.п.), либо они решают задачи только подготовки и переподготовки кадров. Эти комплексы не в полной мере занимаются разработкой таких направлений, как: во-первых, выработка идеологии и стратегии непрерывного образования в городе (регионе); во-вторых, обеспечение эффективного взаимодействия всех социальных институтов воспитания за счет выявления и максимально полной реализации потенциала каждого из них; в-третьих, организация оптимальной структуры управления городской системой народного образования. В целом можно сказать, что разработка УНПК как целостной региональной системы непрерывного образования пока не нашла достаточного

отражения в научных исследованиях и в практике работы образовательных учреждений, хотя некоторые педагоги-исследователи обращаются к этой проблеме.

По нашему мнению, в результате создания и деятельности учебно-научно-педагогических комплексов (УНПК) общество получает реальную возможность решать такие сложные задачи, которые оно не могло решать раньше.

Во-первых, это реальное предоставление личности широких возможностей для разностороннего развития своих задатков и способностей, духовного саморазвития личности, культурного удовлетворения ее интересов. На основе эффективного взаимодействия всех образовательных учреждений создаются наилучшие социальные, психолого-педагогические, финансовые, материальные, кадровые и организационные условия для развития личности. В этом принципиальное отличие интегрированной формы педагогической деятельности от любого другого социального института (школа, вуз и т.д.), взятого в отдельности, где возможности формирования и развития личности ограничены рамками ведомственной подчиненности, или недостаточно высоким профессиональным уровнем педагогов.

Во-вторых, деятельность УНПК позволяет формировать личность, способную быть субъектом не только разнообразной деятельности (учебной, управленческой и т.д.), но и разносторонних связей, что с педагогической точки зрения более значимо для ее полноценного развития. Разнообразные многосторонние связи создают самые благоприятные предпосылки для успешного становления и социализации личности. Решая организационные вопросы, обеспечивая преемственность и непрерывность процесса образования, УНПК обеспечивает преемственность и непрерывность социализации и развития личности.

В-третьих, сегодня УНПК реально становится центром учебно-методического, кадрового обеспечения единого государственного экзамена, основным организатором его подготовки и проведения.

В-четвертых, взаимодействие УНПК с различными организациями города и края позволяет выпускникам в дальнейшем работать в них и способствует профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений на рынке труда, организации на всех уровнях управления образованием систематической работы по определению структуры и объема спроса населения на образовательные услуги и рынка труда на кадры работников различной педагогической квалификации, с учетом демографической и социально-экономической ситуации.

В-пятых, УНПК становится информационной базой региона для осуществления научной, культурной и инновационной педагогической деятельности, для расширения возможностей создания и реализации проектов социально-экономического и социокультурного развития Алтайского края, развернуть создание на базе УНПК сети научно-методических структур, обеспечивающих развитие инновационных процессов в экономике региона. Реформирование научно-исследовательской и научно-инновационной деятельности в сфере образования должно осуществляться с учетом перемен в научной жизни региона, способствовать становлению присущих рыночной экономике механизмов научно-технического прогресса. Кроме того, происходит усиление связи исследований, инноваций и учебного процесса, обеспечение развития научных работ, направленных на решение актуальных и перспективных проблем образования: психолого-педагогических, методических и организационно-экономических.

Таким образом, создание и функционирование учебно-научно-педагогических комплексов, университетских школьно-педагогических округов способствуют не только образовательному развитию Алтайского края и города Барнаула, но и социокультурному развитию региона в целом, так как решают и образовательные, и воспитательные, и социальные, и экономические проблемы. УНПК предоставляет возможность более тесного



сотрудничества различным социальным институтам, организует и обеспечивает инновационные проекты в сфере образования и культуры.

***Библиографический список***

1. Об утверждении Типового положения об учебном комплексе педагогических учебных заведений: Приказ Гос. образования СССР от 07.06.1990 г. № 388 // Бюллетень Гос. ком. СССР по народному образованию. Серия «Профессиональное образование». – 1990. – №9. – С. 14-69.
2. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы // Преподаватель. – №3. – 2001. – С. 3-18.

## **СТАНОВЛЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

В педагогической, психологической и философской литературе последних лет развернулась дискуссия о происходящей смене образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой практике репродуктивно-авторитарная, «знаниевая», здоровьезатратная модель образования, становится препятствием на пути обновления общественного сознания и культуры в постсоветской России. Глубокий социальный кризис, происходящий в нашей стране с 80-х гг. XX века, привёл к крушению многих, казалось бы, незыблемых ранее мировоззренческих ценностей, установок, к потере человеком социальных ориентиров и привычного образа мира. В этих условиях актуализируется роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времён и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенный баланс может антропологическая образовательная парадигма с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром.

В исследованиях, посвящённых философско-педагогическому основанию российского образования, рассматриваются различные стратегии его современного развития. В частности, анализируется переход от репродуктивной к продуктивной, гуманистической, культууроориентированной парадигме образования (А.П. Валицкая), обосновывается необходимость гуманистической (З.И. Равкин, А.В. Гаврилин, Е.Н. Шиянов), гуманитарной (Ю.В. Сенько), антропологической (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.А. Слостёнин) образовательной парадигмы, парадигмы педагогики поддержки (Г.Б. Корнетов), утверждается тезис о взаимодействии и взаимосвязи природной, авторитарно-репродуктивной, технократической, гуманистической и антропологической парадигм (А.Н. Орлов).

Если понимать под термином «парадигма» признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения (Т. Кун), господствующую систему научных идей и теорий, которая представляет определённое видение мира, служит эталоном научного мышления (Ю.В. Яковец), тогда возникает закономерный вопрос или о правомерности одновременного существования множества образовательных парадигм, предлагаемых российскими учёными, или о неоднозначной трактовке сущности предмета исследования. На наш взгляд, наблюдаемая в педагогических исследованиях «полипарадигмальность» противоречит утверждению Т. Куна о том, что новая парадигма есть научная революция, замещающая, отрицающая старые теории новыми [1]. Можно утверждать, что в современных условиях авторитарно-репродуктивная, «знаниевая» парадигма образования изжила себя. Какая парадигма идёт ей на смену? Культурологическая, гуманистическая или гуманитарная? Не являются ли они частными выражениями более общего? В рассматриваемой нами статье Ю.В. Яковца [2, 3] предлагается следующая иерархия основных видов парадигм: общенаучные, признаваемые всем научным сообществом, независимо от отрасли знания и страны; частные (специализированные) парадигмы, образующие теоретические основы различных отраслей знаний (частных наук) и используемые в практической деятельности в той сфере, к которой эти науки относятся; локальные – несущие на себе отпечаток специфического познания и применения общенаучных и частных парадигм той или иной локальной цивилизации или страны с учётом присущего ей менталитета.

Из предложенной иерархии следует, что все виды парадигм взаимосвязаны между собой при господствующей роли общенаучной парадигмы. Не вызывает сомнения и тот факт, что

теоретическое и практическое человекознание становится центром мирового научного развития, поскольку, как отмечает Б.Г. Ананьев, «проблема человека превращается в общую проблему всей науки в целом, всех её разделов, включая точные и технические науки; возрастает дифференциация научного изучения человека, углубляется специализация отдельных дисциплин и их дробление на ряд всё более частных учений; наблюдается тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития» [4, 5].

Сказанное убеждает нас в том, что антропологическая парадигма играет сегодня роль общенаучной и основывается на следующих исходных положениях философии целостного человека (Б.Г. Ананьев, Б.Т. Григорьян, В.Н. Филиппов):

- примат человека как абсолютной ценности;
- целостность человеческого развития, единство развития человека как сложнейшего организма (индивида), личности, субъекта (познания, деятельности, общения), индивидуальности;
- человек – открытая, саморазвивающаяся и адаптирующаяся к внешней среде система, обладающая внутренней природой, гибкой психикой, субъективной и предметной, творческой и преобразовательной деятельностью, способностью к саморефлексии;
- человек – духовное существо, обладающее свойством объективности, эксцентричности, приматом чувств и любви над сознанием;
- человек обладает подсознательным;
- человек – историческое и общественное существо, создатель и носитель человеческой культуры, способен жить во времени и самому изменяться во времени;
- сущностная роль человека проявляется в неповторимо-индивидуальном, личностном и духовно-творческом начале;
- человек – житель планеты Земля и Космоса, венец космической эволюции.

Общенаучная антропологическая парадигма оказывает значительное влияние на частнонаучную образовательную парадигму, определяя её человекоцентрированный характер. Наряду с этим, сущность и процесс формирования антропологической образовательной парадигмы обусловлены широким спектром социально-культурных факторов, особенностями развития самой системы образования. В этой связи целесообразным представляется проследить генезис антропологической образовательной парадигмы и её основных направлений, вскрыть основные методологические источники современных антрополого-педагогических теорий.

Становление и развитие антропологической парадигмы в истории отечественной педагогической науки и практики шло неравномерно и сложно. В 60-х гг. XIX века в России возникли необходимые условия к обоснованию теоретических положений педагогической антропологии. С одной стороны, социально-экономический и политический кризис в стране обусловил революционные реформы второй половины 60-х гг., ломку устоявшихся общественных отношений и стереотипов, а, с другой стороны, бурное развитие научных знаний о человеке – возрастной и педагогической психологии, гигиены, физиологии, влияние философско-антропологических идей Ф. Шеллинга и Э. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха определили особый интерес ведущих российских философов, педагогов, просветителей к антропологической парадигме. В фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» был научно обоснован антропологический принцип. С этого момента начинается становление антропологической парадигмы образования в России. Идеи К.Д. Ушинского о признании целостности и неделимости личности, об изучении и учёте в педагогической деятельности человеческой природы во всех её проявлениях (физиологическом, психическом, анатомическом, социальном) восприняли и развили Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич и др. Параллельно с антропологическим принципом в педагогике развиваются и другие антропологические направления: социально-

антропологическое (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский); неотомистское (В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, Н.Ф. Фёдоров, С.Н. Булгаков); естественно-научное (Ф.Ф. Эрисман, И.А. Сикорский, А.С. Вирениус, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев и др.); культурно-антропологическое (М.М. Бахтин, В.И. Иванов, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский). В конце XIX века в связи с началом формирования педагогической психологии в антропологии отечественного образования выделилось психологическое направление (П.П. Блонский, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн). Появление в России в 70-х годах XIX века школьной гигиены (Ф.Ф. Эрисман, А.П. Доброславин) можно назвать принципиальным событием в развитии естественнонаучной антропологии в образовании. Антропологическая сущность взглядов представителей естественнонаучного направления проявилась в пристальном интересе физиологов и гигиенистов (И.А. Сикорский, Е.А. Покровский, А.С. Вирениус, Н.В. Зак и др.) последней четверти XIX столетия к проблеме научного обоснования процесса обучения, например, гигиены умственного труда школьников. Д.И. Менделеев и другие представители этого направления придавали большое значение изучению учащимися естественных наук в гимназическом и высшем образовании. В.М. Бехтерев разработал учение о личности на основе комплексного подхода с позиций антропологических знаний: анатомии, физиологии, психологии, рассматривал личность во всём многообразии и сложности её природы и социальных сил, в отношении человека с окружающим его физическим, биологическим и социальным миром.

Краткий анализ развития антропологических идей в России позволяет сделать вывод о том, что к концу XIX века в педагогической мысли России наметилась тенденция целостного подхода к личности ребёнка в образовательном процессе с позиции антропологического знания. Итогом развития антропологической линии образования в России до советского периода стало обоснование необходимости комплексного изучения ребёнка, утверждение принципа уважения к личности воспитанника. Требование антропологов воспитать в человеке Человека во многом определило предмет и задачи педагогики, педагогической психологии, школьной гигиены, поставило вопрос о соотношении, функциях, взаимосвязях и взаимопроникновении наук, изучающих ребёнка, их связей с потребностями общественного развития. Антропологический подход противостоял официальной авторитарно-религиозной педагогике, которая базировалась на идеалистических и метафизических идеях и утверждала образовательную практику подавления самобытности ученика.

В советский период (20-30-е гг. XX века) особую значимость приобрело социальное направление в антропологии. С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко и их последователи рассматривали школу как воспитывающую и обучающую среду, организацию жизнедеятельности ребёнка, в которой труд был в центре образовательного процесса. Центральная идея социально-антропологического подхода состояла в том, что образовательная деятельность в школе должна быть прочно связана с окружающей средой и направлена на формирование культуры детей. Ведущие идеи социальной антропологии нашли отражение в концепции образования, разработанной НПС ГУСа, в частности, в положении о формировании в учебно-воспитательном процессе инициативной и активной личности, готовой к творческой деятельности по социальному преобразованию мира.

Альтернативой социальной антропологии в образовании становится психологическое направление (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.П. Нечаев и др.). Психологическая концепция Л.С. Выготского базировалась на положении о культурно-исторической природе собственно человеческих форм психических функций. Исходной антропологической посылкой А.П. Нечаева и др. было стремление к целостному познанию человека, учёт психологии ребёнка в процессе обучения. Влияние психологической антропологии на процесс обновления содержания общего среднего образования выразилось в идее создания в

учебно-воспитательном процессе условий, ведущих не просто к приобретению школьниками знаний, но и к овладению ими способами действий с накопленными знаниями.

Наиболее сложным и противоречивым периодом развития антропологических идей в нашей стране было время с 30-х – до середины 50-х гг., когда их разработка осуществлялась в условиях утверждения господства командно-авторитарного режима и, как следствие этого, резкой деформации принципов демократизма и гуманизма в системе советского воспитания. К 30-м гг. XX столетия в нашей стране происходит «обрыв поисков антропологического синтеза наук» (А.К. Колесова), порываются или ослабляются связи с философией, религией, социологией, психологией, физиологией. Отечественная педагогическая наука изолируется от мировой философской, религиозной, психологической мысли, становится упрощённой, идеологической, но зато глубоко мажорной. Тем не менее, именно в этот период учёными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.М. Рубинштейн) был сделан важный вклад в обогащение теории и практики обучения, построенного на антропологических принципах. Созданная Л.С. Выготским психологическая концепция получила название культурно-исторической теории. Идеи Л.С. Выготского о детерминантах психического развития, об обучении как источнике развития, о системе научных понятий как условии умственного развития детей и его новообразований в процессе обучения, о «зонах ближайшего и актуального развития» школьников составили с конца 50-х годов XX столетия фундамент исследований теории и практики развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина.

Теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями (А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, Г.Д. Луков, В.И. Аснин, О.М. Концевая, Н.Г. Морозова и др.) признаётся в психологической науке закономерным этапом развития культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Ведущей идеей психологической концепции А.Н. Леонтьева является положение об исторической природе психики и сознания. Особую значимость представляют работы А.Н. Леонтьева, исследующие проблемы обучения. В центре его внимания с 30-х гг. прошлого столетия стоят вопросы, связанные с организацией процесса обучения с опорой на знания о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, о закономерностях и движущих силах психического развития ребёнка, о связи развития учащихся с обучением. Отталкиваясь от концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев формулирует идею о значении деятельности для формирования сознания в процессе обучения.

Исследуемые А.Н. Леонтьевым вопросы структуры деятельности, различения деятельности и действий, сознательности учения, роли умственных действий в процессе усвоения понятий нашли отражение и своё дальнейшее развитие в психологической концепции планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Вклад П.Я. Гальперина в развитие деятельностного подхода, разработанного А.Н. Леонтьевым, заключается в определении реального пути к управлению процессом усвоения знаний на психологической основе.

Наряду с работами А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина в конце 50-х гг. в отечественной психологии развернулись теоретико-практические исследования по изучению учебной деятельности младших школьников под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и В.В. Репкина. Это были первые комплексные исследования учебной деятельности. Теория учебной деятельности и построенная на её основе практика развивающего обучения, безусловно, обогатили культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и психологическую концепцию деятельности А.Н. Леонтьева, внесли огромный вклад в построение отечественной антропологически обоснованной теории и практики обучения.

Таким образом, можно констатировать, что с конца 50-х гг. наиболее результативно осуществляется этап становления психологического направления в развитии отечественной антрополого-педагогической мысли. Именно с этого времени появляются концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), педагогического стимулирования

(Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Ю.В. Шаров), гуманизации педагогического процесса в школе (В.А. Сухомлинский), коммунарская методика И.П. Иванова. Следует заметить, что это был этап активного развития антропологических идей в отечественной педагогике, связанный с началом общественно-политической «оттепели» в жизни страны, с ослаблением позиций авторитарно-административной педагогики, с появлением признаков духовной раскованности в научной и практической педагогической среде.

Период с конца 50-х – до середины 60-х гг. знаменуется активизацией творчества учителей в поиске способов совершенствования урока, повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся. Массовая инициатива учителей подкреплялась официальной реформой школы (1958 г.), устранившей ограниченные возможности учителей в выборе форм и методов обучения. Творческие искания учителей отразились в широко известных в те годы починах по освоению новых учебных планов, программ, учебников в деятельности волгоградских педагогов и сельских учителей Белгородщины, учителей Подмоскovie и др. Однако, эффективность их снижалась вследствие повсеместного, за редким исключением, регламентирования вышестоящими органами педагогического творчества.

В 1960-70-х и начале 80-х гг., вопреки господствовавшей в обществе командно-авторитарной системе, продолжают активно разрабатываться психологическое и естественно-научное направления антропоцентрированной педагогической мысли. Появление психолого-педагогических концепций и теорий (познавательной самостоятельности и активности учащихся М.А. Данилова, познавательного интереса Г.И. Щукиной, проблемного обучения М.И. Махмутова и И.Я. Лернера, оптимизации процесса обучения Ю.К. Бабанского, активизации учения Т.И. Шамовой и др.) послужили теоретической базой для разработки и последующего внедрения в массовую практику школ образовательных технологий, учитывающих передовые достижения психологии и физиологии того времени. Ведущие теории процесса обучения строились на методологической основе психологических исследований учебной деятельности (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.Ф. Талызина), а также физиологии высшей нервной деятельности человека (П.К. Анохин, Н.Н. Данилова, А.Б. Коган, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, П.В. Симонов).

Изменение политической ситуации в стране во второй половине 80-х гг., вызванное перестроечными явлениями в жизни общества, переходом от административно-командной системы управления к демократической, в том числе и в системе образования, закономерно продолжило развитие антропоцентрированных идей в отечественной педагогике. Особый интерес у педагогов вызвали идеи новаторов-практиков, ориентированные на достижение оптимальных результатов обучения (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова) или на самореализацию личности ребёнка (Ш. Амонашвили, Е.Н. Ильин, И.П. Волков). Расширились функции таких организационных форм, как урок-лекция, урок-семинар в старших классах, что положительно повлияло на развитие самостоятельности и активности учащихся. Во главу угла стали ставить интересы отдельного ученика, учитывать его возможности, желания.

В этот период социально-антропологическое направление получило развитие в концепции детского коллектива (Х.Й. Лийметс, Н.С. Дежникова), теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский). На помощь педагогике пришла психологическая наука, которая ориентировала учителей на развитие в каждом ученике личности с определенным набором качеств, способствовала индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, улучшению психологического климата и оптимизации взаимодействия педагога и школьников друг с другом.

Таким образом, на перестроечной волне второй половины 80-х годов возникает инновационное движение «педагогика сотрудничества», нацеленная на раскрытие творческого потенциала личности ученика, трансформацию традиционных «субъект-

объектных» педагогических отношений в «субъектные», в которых школьник выступает в роли партнера педагогической деятельности, «сотрудника» учебно-воспитательного процесса.

Системный кризис, охвативший Россию в конце XX века, разрушение духовных основ и устоев общества, изменение общественно-политической ситуации в стране в начале 90-х годов, курс на строительство демократического общества оказали значительное влияние на школьный образовательный процесс. Это нашло отражение в принятом в 1992 году Законе Российской Федерации об образовании с его ориентацией на гуманизацию и гуманитаризацию, свободу в выборе учебных планов, программ и технологий обучения, демократизацию управления на всех уровнях.

В рамках личностно-ориентированной концепции обучения, провозгласившей развитие личности ребенка приоритетной ценностью и целью образования, в школу хлынул поток заимствованных с Запада технологий (технология проектного обучения, Дальтон-технология, технология модульного обучения и др.). Новые технологии предлагали полностью преобразовать образовательный процесс, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения в содержании, темпе и уровне усвоения, в методах и формах обучения. Однако, большинство новых образовательных технологий не «вписались» в существующую классно-урочную систему, потому используются учителями в целостном виде крайне редко. Вместе с тем, механический перенос элементов «западного» опыта в рамки традиционного урока не всегда приносит должный результат.

С 90-х гг., наряду с теорией развивающего обучения, психологами и педагогами активно разрабатывается психологическое направление антропологии, в частности, отечественная теория и технология личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), построенная на принципах приоритетности личностно-смысловой сферы ученика, включения субъектного опыта школьника в образовательный процесс, культивирования уникального опыта ребёнка, признания ценности опыта совместной деятельности учащихся, учёта психофизиологических особенностей обучаемых и т.д. Значительное снижение состояния здоровья школьников в конце XX века определило приоритетность развития естественно-научного направления антропологической образовательной парадигмы, ориентированного на сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся. Импульс для развития получили здоровьесберегающие концепции и технологии: ноосферного образования (Н.В. Маслова), технология «сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения» (В.Ф. Базарный), типодифференцированный подход в процессе обучения (В.В. Ильющенков, Т.А. Берсенёва) и др. Не менее значимым для российского образования остаётся социально-антропологическое направление, исследующее вопросы социализации учащихся, интериоризации знаний через личностный опыт обучаемых, организации работы на уроке каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива, развития индивидуального опыта продуктивной деятельности (средовой подход Ю.С. Мануйлова, теория и технология коллективной мыследеятельности К.Я. Вазиной, теория и технология проектного обучения В. Гузеева), теория и методика социальной педагогики (С.А. Беличева, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик). Культурологическое направление, центрированное на образование школьника как «человека культуры», представлено концепциями и технологиями «диалога культур» (В.С. Библер), «диалога смыслов» (М.М. Бахтин), теорией и технологией коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий), технологией коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пасов) и др. Примечательно, что в отечественной образовательной парадигме на современном этапе обозначилось религиозное направление антропологии (А. Кураев), нацеленное на восстановление дореволюционной, консервативной, но, вместе с тем, духовно ориентированной модели обучения и воспитания подрастающего поколения. Основными принципами религиозного направления выступают: вера в естественный закон жизни, означающий, что всё сотворено Богом и всё принадлежит Богу как высшему образцу качеств

личности; понимание образования как жизнь в союзе с Создателем, главная цель которого становление нравственного характера, угодного Богу. В рамках религиозного направления, например, имеет место модель образования «живая этика» Е. и Н. Рерихов, объединившая научные и ненаучные принципы воспитания личности.

Обобщая сказанное, отметим, что на рубеже XX-XXI веков начинается качественно новый этап развития антропологического знания в сфере образования, характеристикой которого является концептуальный синтез всех направлений антропологии на методологической основе идей целостности, всеединства, развития и саморазвития, природосообразности, здоровьесцентризма, диалогичности, духовности, деятельности и культуротворчества. Таким образом, можно предположить, что в начале XXI века в России антропологические знания на частнонаучном (педагогическом) уровне оформились в образовательную парадигму. Это стало возможным благодаря совпадению совокупности факторов: накопление «критической научной массы» знаний о человеке; обострение гуманитарного цивилизационного кризиса, развитие демократических процессов. Вместе с тем, обнажилось противоречие между потребностью общества в раскрытии сущностных сил человека, признанием в научной среде человекоцентрированной образовательной модели и, по-прежнему, господствующей в массовой педагогической практике авторитарно-репродуктивной парадигмы образования. Выход из создавшегося противоречия видится на пути подготовки кадров в системе непрерывного педагогического образования к реализации антропологических идей и принципов, разработки антропоориентированных образовательных теорий и технологий и создания необходимых условий для внедрения их в массовую практику. Одним из перспективных направлений является разработка концепции развития антропологически обоснованной дидактической системы учителя.

#### ***Библиографический список***

1. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977. – С. 11.
2. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С.3.
3. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт. – сост. Б.М. Бим-Бад – М.: Изд-во УРАЛО, 1998. – 575 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 4.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М., 1995.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Т. 2 (Собр. Соч. Т. 9. – М.-Л., 1950. – 627 с.



## **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА В ХОДЕ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время педагогический колледж является образовательным учреждением, которое самым непосредственным образом несёт ответственность за качество подготовки специалистов в системе непрерывного педагогического образования. Речь идёт не только о подготовке учителей начальных классов, но и о подготовке учителей предметников. Вместе с тем делается попытка повернуться к личности студента, максимально раскрыть его индивидуальное своеобразие, развить личностные качества. «При таком подходе на первый план выступает проблема соответствия дифференцированных образовательных потребностей личности дифференцированным же образовательным услугам» [2; 50].

Кроме этого современная начальная школа требует от учителя большей мобильности, наличия дополнительных квалификаций кроме основной - «Учитель начальной школы» (особенно это относится к сельской школе).

Таким образом, можно выделить ряд проблем, решение которых возможно при определённой организации процесса обучения педагогическом колледже. К ним относятся:

- создание индивидуальных образовательных траекторий для студентов педколледжа в системе непрерывного педагогического образования;
- развитие индивидуальных способностей студентов;
- обеспечение общеобразовательных учреждений специалистами широкого профиля.

Одним из средств, в решении перечисленных вопросов является организация дифференцированного обучения студентов педколледжа. Под дифференцированным обучением студентов педколледжа в системе непрерывного педагогического образования будем понимать такую организацию учебной деятельности, при которой учитываются их склонности, интересы, способности, а так же жизненные планы после окончания колледжа. Цель такой дифференциации в создании условий «для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого студента», а также «формирование профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества» [4; 26].

Одним из путей организации такого обучения, является введение в учебный план колледжа ряда дополнительных квалификаций, выбор которых студенты осуществляют самостоятельно.

В Барнаульском Государственном педагогическом колледже на отделении начальных классов студенты могут получить углубленную подготовку в разных областях. В том числе и в области математики. Такая подготовка позволит им получить дополнительную квалификацию «Учитель математики 5-6-х классов общеобразовательной школы». Набор в группы дополнительной квалификации происходит с учётом пожеланий студентов после 3 семестра. Создаются гомогенные группы дополнительной квалификации, отличающиеся от академических учебных групп. Осуществляемая при этом дифференциация относится к дифференциации по проектируемой профессии.

Анализируя результаты анкетирования студентов можно выделить следующие основные мотивы выбора дополнительной квалификации по математике:

- любовь к предмету (50 %);

- желание стать учителем математики (без продолжения обучения в вузе) (14%);
- желание продолжить обучение на математическом факультете вуза (25%).

Генеральная цель дифференцированного обучения студентов педколледжа, мотивы выбора дополнительной квалификации в области математики позволяют сформулировать систему целей, решение которых необходимо в процессе углубленного изучения математики.

1) Мировоззренческие цели: сформировать определённую совокупность знаний о мире; математическую культуру.

2) Прогностические (учебные) цели: обеспечить сформированность у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для реализации их жизненных планов.

3) Операционные цели: сформировать у студентов методические навыки необходимые для будущего учителя математики в 5-6 – х классах, сформировать навыки самообразования.

4) Личностно-ориентированные цели: способствовать достижению личностно значимых для студентов целей, обеспечив индивидуальное образовательные траектории внутри дополнительной квалификации.

Одной из составляющих личностной ориентации в профессиональном поиске студентов является уровень развития их математических способностей. Определяя понятие «способности к изучению математики», В.А. Крутецкий пишет, что «это индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, лёгкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [3; 85].

Исследования показали, что 25% студентов, выбравших дополнительную квалификацию в области математики, демонстрируют творческое овладение предметами математического цикла; 50% - обладают способностями к изучению математики, которые можно определить как «выше среднего уровня»; 25% - не могут глубоко овладеть знаниями в области математики в отведённое программой время.

Это позволяет говорить о необходимости уровневой дифференциации в рамках дополнительной квалификации, предполагающей обучение студентов по одним и тем же программам и учебникам, но с различной степенью требований к уровням владения ими, но не ниже стандартных.

Таким образом, обучаясь по одному учебному плану, студенты могут овладеть дисциплинами, входящими в него, на разном уровне по двум причинам. Первая – цель, которую они ставят перед собой в процессе обучения. Вторая – индивидуальные способности, не одинаковый уровень развития математического мышления.

Учебный план дополнительной подготовки в области математики состоит из дисциплин предметного и технологического блоков.

Предметные блок включает дисциплины: математический анализ, алгебра и теория чисел, геометрия, практикум по решению задач. Эти дисциплины направлены на углубление знаний студентов в области математики, а также на реализацию принципа преемственности между колледжем и вузом.

К технологическому блоку относятся: методика преподавания математики в 5-6–х классах, педагогическая практика. Они позволяют студентам овладеть знаниями и умениями, необходимыми для преподавания математики в 5-6–х классах, и осуществить преемственность между курсами математики начальной и основной школ.

На занятиях по дисциплинам дополнительной квалификации сочетаются коллективные и дифференцированные формы работы. Коллективное знакомство с новым материалом – лекция, работа с книгой, просмотр видео урока и др. Дифференцированная работа на этапе формирования практических умений – практическая работа, лабораторная работа, педагогическое моделирование и др.

Особо следует заметить, что дифференцированный характер носит не только обучение, но и способы контроля. Например, в 5-ом семестре проводится зачёт по методике преподавания математики в 5 – 6-х классах. В рамках этого зачёта, одним студентам предлагается написание и защита творческой работы, другим - ряд теоретических вопросов и практических заданий. В предметном блоке используются различные формы зачёта, задания носят дифференцированный характер.

Покажем проявление различных черт дифференциации в процессе реализации дополнительной квалификации. Для этого сопоставим приёмы работы, используемые в рамках дополнительной квалификации в области математики, с названными М.В. Артюховым чертами дифференциации, выделенными автором из современного мирового педагогического опыта [1].

№ п.п	Общие черты дифференциации	Проявление дифференциации в реализации дополнительной квалификации
1.	Наличие внешней и внутренней дифференциации.	-внешняя – различные дополнительные квалификации при обучении в колледже; -внутренняя – уровневая и профессионально ориентированная дифференциация в рамках гомогенной группы по математике.
2.	Опора на способности и интересы учащихся.	Дополнительная квалификация может состояться при условии заинтересованности в ней студентов. При поведении уровневой дифференциации за основу берутся математические способности студентов.
3.	Создание условий для свободного выбора образовательной траектории	Самостоятельно выбирая дополнительную квалификацию студенты колледжа выбирают и индивидуальную образовательную траекторию, которая дифференцируется и внутри дополнительной квалификации.
4.	Строго организованная система контроля успешности обучения.	Текущий контроль фиксируется в тематических планах по учебным дисциплинам, итоговый – учебным планом дополнительной квалификации.
5.	Фиксированный обязательный блок дисциплин.	-дисциплины основной квалификации «Учитель начальных классов»
6.	Широкий набор дополнительных предметов	- включение в учебный план дополнительной квалификации системы учебных предметов.
7.	Дифференцированный характер экзамена	-проведение творческого экзамена; -использование уровневых заданий в традиционном экзамене; -подбор тем для курсового и дипломного исследования в соответствии и интересами студентов.

Таким образом, можно говорить, что предлагаемая система работы действительно позволяет дифференцировать обучение студентов педколледжа. Единство профильной и уровневой дифференциации предоставляет студентам возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного педагогического образования, что является одним из средств личностно-ориентированного обучения.

#### ***Библиографический список***

1. Артюхов М.В. Дифференциация как условие развития инновационных процессов в образовании. // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. / Под ред. Артюхова М.В., Вержицкого Г.А. – Москва-Новокузнецк, 1996. – С. 88-109.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – Москва-Воронеж, 1998.
4. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. – Киров, 1997.

## **ЧИТАТЕЛЬСКИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Изучение читательских интересов школьников – необходимое звено в практике работы словесника в школе. Что особенно волнует учеников, каковы они как читатели – без учета этого вряд ли возможна их активная деятельность при изучении художественной литературы на уроке, овладение знаниями и умениями, необходимыми для культурного читателя.

На наш взгляд, недостаточно ограничиться результатами обследования массового читателя-подростка, выявлением тенденций и закономерностей общего порядка. Широкий подход к исследованию проблемы читателя не требует изучения реального читателя, его индивидуальных читательских качеств и возможностей. Наступил новый этап – конкретное и пристальное наблюдение и изучение читателя малой группы, например, класса. Нас интересует конкретный возраст – младший подросток, ученик-шестиклассник, особенности его читательской деятельности, читательский интерес.

Сужение изучения читателя-подростка до рамок одного класса дает возможность высветить определенные закономерности, характерные только для читателя – ученика шестого класса. Поэтому, с нашей точки зрения, класс – достаточно серьезная единица для исследования.

Литературное развитие школьника тесно связано с его читательской деятельностью, становлением его как талантливого читателя. Характер читательской деятельности определяется многими слагаемыми, в том числе сформированностью читательских умений и отношением современных школьников к чтению произведений разных литературных родов и жанров.

Направленные наблюдения за учебным процессом в гимназии № 42 (учителя Т.В. Кощина, С.А. Аввакумова), школы № 37 (учителя С.В. Смагина, А.Л. Сорокин) легли в основу разработки констатирующего эксперимента. Он фиксировал уровень читательского восприятия школьников, характер читательских интересов и художественных предпочтений. Студенты филологического факультета БГПУ проводили анкетный опрос учеников ряда сельских школ с этой же целью. В поле нашего зрения оказалось 12 классов, из которых собрано 302 работы – развернутые ответы на предложенные вопросы. Мы сознательно привлекали в поле нашего исследования учеников с разным уровнем литературного развития: гимназические классы (42 гимназия города Барнаула), классы обычной массовой школы; городские и сельские классы.

Исследование читательской деятельности может быть проведено с помощью ряда приемов:

- а) изучение читательских формуляров школьников ряда детских библиотек;
- б) анализ части читательских формуляров учеников;
- в) посещение уроков с целью наблюдения за работой учеников;
- г) выборочная беседа со всем классом и отдельными учениками;
- д) интервью;
- е) беседы с учителями-словесниками и школьными библиотекарями тех школ, где проводился эксперимент.

С целью составления портрета подростка как читателя, мы предлагали ученикам ответить на вопросы анкеты.

Что Вы больше всего любите делать в свободное время: читать, смотреть телевизор, заниматься любимым делом (каким?)

Какая из прочитанных Вами в последнее время книга показалась самой интересной и почему?

Какие книги Вы больше всего любите читать: изучаемые по школьной программе, рекомендованные для внеклассного чтения учителем, рекомендованные библиотекарем, родителями, товарищами или сами любите найти книгу на книжной полке?

О чем Вы охотнее всего читаете (перечислить о чем чаще всего читают)?

Есть ли у Вас любимые писатели? Назовите их. Возникало ли у Вас желание подробнее познакомиться с их произведениями?

Произведения каких жанров Вы читаете чаще всего: рассказ, повесть, роман, сказки, стихи, драму?

Чему Вы отдаете предпочтение при чтении: короткому рассказу, длинной повести или роману? Почему?

В связи с поставленной задачей опроса было выявлено мнение опрошенных учеников 5-8 классов о месте чтения художественной литературы в их сфере свободного времени, причем учитывали не только художественные, но и другие предпочтения, занимающие значительное место в досуге подростков. Ученикам было предоставлено право выбора и вслед за перечнем предлагаемых предпочтений можно было указать другие, это дало возможность получить ответы на все предложенные нами вопросы.

Хочется отметить общую увлеченность ребят в выполнении предложенного нами задания. Отвечали охотно, старательно, радостно, аргументируя свои ответы.

Ответ ученицы К.С.

«Книги мне рассказывают о многом. Читая, я узнаю жизнь, вижу плохие и хорошие ее стороны. Учусь различать добрых и злых людей, сравниваю поступки героев со своими поступками. Многие герои книг становятся для меня примером, я стараюсь быть похожей на них. Бывает часто, читая книгу, забываешь обо всем, вживаешься в события книги. Хочешь помочь в беде любимым героям, живешь их мыслями, чувствами».

Обработка полученных материалов показала, что, читая книги, подросток удовлетворяет преимущественно свои познавательные потребности. Из книг читатели черпают большую информацию о мире человеческих отношений, книга – это ответ на многочисленные «почему», она помогает найти нравственный идеал, компенсирует недостаток друзей, а любимый герой – это образец для подражания. Читая книгу, подросток как бы «переселяется» в этот мир, живет с героями, оценивает их поступки, ставит себя на их место. Чтение художественных произведений делает богаче мир чувств подростка, формирует его мировоззрение, развивает мышление, память. События и герои, эмоционально воспринятые, остаются надолго в его душе. Так, просмотр читательских формуляров подростков показал, что о писателях читают мало, это единичные случаи и, как объясняют сами ученики, книги на эту тему взяты ими по указанию учителя для подготовки сообщения на уроке. В младшем подростковом возрасте проблема автора не затронула еще читателя. О минимальном интересе к автору говорят книговеды, работники детских библиотек. Думается, что это явление можно объяснить преимущественно возрастными психологическими возможностями детей. Подростка прежде всего интересует сама книга, герои, события, проблема автора впрямую встанут перед ними в старших классах.

Говоря о литературном развитии на этой ступени, следует иметь в виду, что подросткам свойственно наивно-реалистическое отношение к искусству. Они видят в художественном произведении пока только непосредственную жизнь, верят в ее подлинность, не всегда замечают условность, без которой искусство не существует. Наивно-реалистическое восприятие художественных произведений характеризуется активностью сопереживания, «прямой формой выражения чувств». Однако эмоциональная оценка произведения, как правило, исходит из его темы, из его событийного содержания (В.Г. Маранцман, Т.Ф. Чирковская, 1977). Отсюда и сопереживание героям, желание подражать им, оценивать их поступки и действия, ставить себя на их место. Однако чтение художественной

литературы не является наиболее популярным занятием в свободное время у всех городских и сельских школьников, участвовавших в анкетном опросе.

Значительная часть не любит книгу и не читает постоянно. У некоторых в читательских формулярах 1 – 2 книги, взятые в школьной библиотеке, в течение учебного года. Почти в каждой анкете объяснение – почему не получается часто читать книги: «нет свободного времени, читаю только по школьной программе». Есть и откровенные ответы – «читать не люблю, какую книгу прочитал не помню, летом читал «Тараса Бульбу», понравилось, хоть и не всю книгу прочитал». Меньше читают сельские школьники, а из них еще меньше – мальчики. В каждой анкете есть ответ на занятие в свободное время. Мальчики Краснощекховской школы увлечены спортом, опрос проходил зимой – назывались зимние виды спорта: лыжи, коньки, хоккей. Они же отвечали, что охотно занимаются «по хозяйству, столярничают». В целом все школьники отмечали, что любят посещать дискотеки, слушать музыку, девочки часто называют среди любимых певиц Алсу, Бритни Спирз, Наталью Орейро. У мальчиков музыкальные пристрастия шире; любят творчество Виктора Цоя, любимые группы «Машина времени», «Кино», «Аквариум», «ДДТ», «Мумий Тролль», рок, рэп. «Целыми днями напролет слушаю песни Виктора Цоя. Собираю статьи, критику, книги, песенники. Мне все интересно о Цое, о фактах его жизни».

Среди городских школьников общение с искусством часто педагогически организовано: либо это учеба в музыкальной или художественной школе, либо коллективное посещение театральных спектаклей. Ученики отмечали, что в театр они ходят классом с учителем, «бывает, что и обсуждаем, иногда это удачные спектакли, иногда нет, когда были в Новосибирске, то были на балете. Оперы я не знаю».

Детское сознание динамично, дети видят мир в движении, в ярких красках, поэтому телевидение для их восприятия более органично, открыто, нежели, например, театральный драматический или балетный спектакль, где условность искусства особенно заметна, и для постижения языка этих видов искусства нужны специальные умения, обеспечивающие восприятие спектакля, как элемента, синтезирующего многие виды искусства.

С телевизором у подростков общение каждодневное, привычное, часто в ущерб другим делам. Информация, полученная с экрана телевизора, беспорядочна и часто нуждается в закреплении, пополнении, но притягательна легкостью получения.

Видео и телевидение – самые распространенные, недорогие и не требующие больших сил и времени виды искусства. Общение с ними подростку понятно и радостно, т.е. постижение искусства осуществляется прежде всего за счет этих видов и литературы.

Стимулом в чтении может быть только интерес. Важно, что интересы носят избирательный характер и что в подростковом возрасте начинают по-настоящему формироваться и быстро расширяться и углубляться познавательные интересы, куда входят и читательские интересы. «Читательские интересы, - отмечает Б.Г. Ананьев (1968), - выражают целостные особенности личности формирующегося человека, его жизненную направленность и черты характера». Наше предположение состояло в том, что читательские интересы современных школьников должны в значительной степени определяться жанровыми предпочтениями и тематическим характером чтения. Нам удалось определить, анализируя читательские формуляры в детских библиотеках и работы тех школьников, которые принимали участие в анкетном опросе, что читательские интересы зависят от индивидуальных предпочтений подростков, пола и среды.

Тематика чтения девочек иная: они чаще мальчиков признаются, что читают мало, в основном тех авторов, которые нужны для урока литературы, хотели бы больше читать Пушкина, Гоголя и других писателей, осознают, что «чтение книг многое дает для развития», но не могут себе этого позволить, поскольку «много уроков и много времени уходит на подготовку домашнего задания». Однако не всегда называют авторов и название книг, которые либо сейчас читают, либо только прочли. Популярны в младшем подростковом возрасте авторы книг из серии «Черный котенок», потребность в детской книге есть, но

многие хорошие авторы ушли (Л. Кассиль, А. Гайдар и др.) из свободного круга чтения, их место заняли другие, в частности, современный детский детектив, с весьма условным качеством литературного текста. Читают охотно журналы, покупают их для семейного чтения, они недорогие и многим доступны. Это «Лиза», «Отдохни», «COOL GIRL», «OOPS !», «Телепарк», называют журналы мод, отмечая, что эти «журналы для настоящих девчонок!»

Для подавляющего большинства общение с друзьями, подругами – необходимое, любимое занятие, которое занимает их все свободное время. Сельские дети общаются более свободно: ежедневно, есть любимые места, где они встречаются. Для городских детей, особенно для девочек дефицит свободного общения заняли долгие телефонные разговоры. На это указывают ученицы во многих анкетах.

Интерес к нравственным проблемам отражается и на выборе книг для чтения. Было выявлено, что чтение художественных произведений, рассчитанных на взрослого человека, является не только предпочтительным, но и престижным в этой возрастной группе. В этом смысле проявляет себя характерная особенность подростка – «чувство взрослости», отмеченное психологами как центральное и специфическое новообразование в личности подростка». Подростки находятся на «входе» во взрослую литературу. Интерес к нравственным проблемам выражает возрастную динамику развития школьника. Высказываясь о понравившихся литературных героях, ученики отмечают как наиболее значимые качества их характеров – умение быть хорошим товарищем и справедливым по отношению к другим людям.

На первом месте находится чтение произведений иностранных писателей. Наиболее популярные авторы: А. Дюма, В. Скотт, Ж. Верн, Э. Войнич, Э. Бичер-Стоу, М. Твен, Мопассан, В. Гюго, Д. Лондон. Выделить какой-то характерный мотив трудно, т.к. читают разных авторов и разные в тематическом отношении произведения. Думается, что подростков привлекают книги этих авторов занимательностью и динамичностью сюжета, необычностью героев.

Второе место в чтении шестиклассников занимают произведения русской классической литературы (13,6%). Чтение произведений русских писателей требует, как правило, знания хотя бы в общих чертах русской истории. Исторической осведомленности у шестиклассников еще нет, поэтому многие произведения оказываются им трудны, но желание читать русскую классическую литературу есть.

Интерес к классике пробуждают прежде всего уроки литературы. С произведениями Пушкина, Гоголя, Тургенева, Чехова ученики хотят знакомиться шире. Не исключена вероятность, что часть подростков демонстрировала не реальные читательские интересы, а «идеальные». Просмотрев читательские формуляры, беседуя с библиотекарями школьных и детских библиотек, мы можем констатировать следующее: знакомство с иностранной литературой, как правило, не организовано, произведения избираются самостоятельно подростками с ориентацией на эпический жанр и тематику, но не имя автора.

На первом месте как в письменных ответах, так и в читательских формулярах шестиклассников стоят имена Пушкина и Чехова. Пушкин вошел в детское сознание рано – стихами, сказками. Желание познакомиться с поэтом пробуждает читательский интерес. Затруднительно выявить характерные мотивы выбора произведений Пушкина для чтения. Видимо, их нет, есть заинтересованность в знакомстве с творчеством Пушкина. Также замечено, что называя эпические и драматические произведения поэта, которые они прочитали, шестиклассники почти не вспоминают его стихи. Пушкин-поэт придет к ним позже, в 12-13 лет притягателен Пушкин-прозаик, Пушкин-автор маленьких трагедий. В этом мы убедились, взяв для констатирующего эксперимента пушкинскую «Метель».

Ритм жизни современного школьника приучает все делать быстро, быстро учиться, быстро «схватывать» знания (не всегда вникая глубоко), быстро читать, перелистывая страницы учебника и художественной книги.



Чтение – особый труд и особое творчество, которое не любит спешки и быстроты. Здесь нужны иные качества ученика: умение сосредоточиться, поразмыслить, обдумывая прочитанное.

Многие исследователи, занимающиеся проблемами детского чтения, отмечают, что, начиная с 5 класса и в 6 классе особенно, у учеников складывается своеобразный читательский «навык» - быстрое скольжение по тексту с установкой выделять, фиксировать в своей читательской памяти только развитие сюжета, а размышления автора, описания природы и другие элементы произведения, их взаимосвязь пропускается как лишнее нагромождение, мешающее восприятию. Наши наблюдения подтвердили эту особенность чтения художественных произведений современными подростками. Чтение книг притягивает внимание подростка, и, нам думается, этот возрастной период – наиболее благоприятный для формирования читательских умений, направленных на «рост» и воспитание культурного читателя. Из практики известно, что оценку произведению учащиеся этого возраста дают, опираясь больше на свой «житейский», нежели «литературный» опыт.

Шестиклассники и семиклассники любят выбирать книгу самостоятельно, не хотят брать любую, поэтому долго выбирают, и, наконец, останавливают свое внимание на самой интересной, на их взгляд. Подростки дорожат рекомендацией товарищей, родителей и не так часто прислушиваются к мнению библиотекаря и учителя.

Такой характер выбора книги продиктован прежде всего возрастными особенностями младших подростков, учеников 6 класса. «Чувство взрослости» дает уверенность в себе, в своих силах, делает подростка активным – отсюда желание самостоятельно вести поиск нужной книги. Многие психологи (Т.В. Драгунова, В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин), считают, что подростку присуще стремление уйти от опеки взрослого человека, ему хочется самостоятельности, его не удовлетворяет прежний характер общения со взрослыми.

Некоторые ученики, преимущественно мальчики, убеждены, что чтение научно-популярной литературы важнее художественной.

Ответ ученика К.А.: «Люблю читать о загадках природы, о вулканах, землетрясениях, тайфунах, тайнах затонувших кораблей, о полярниках, морских путешествиях. Знакомство с такими книгами обогащает тебя разнообразными тайнами».

Наряду с желанием читать обо всем, все же есть наиболее предпочтительный круг тем.

Научная фантастика становится любимым видом чтения у учеников 6 и 7 классов, нужно отметить, что часть подростков воспринимает такие книги как художественные произведения о реальных научных открытиях. В этом проявляется, на наш взгляд, необыкновенно ценное свойство подростков – исключительная доверчивость к писателю. Популярности фантастики содействует прежде всего ее тематика: человек и будущее, человечество перед лицом будущего. Ей свойственен динамический сюжет, как правило, действует энергичный герой, готовый быстро принимать решения, его поступки гуманны по своим устремлениям.

О событиях Великой Отечественной войны подростки читают мало и не охотно. Рассказов о школьных историях почти не читают, охотно читают произведения о подробном описании жизни животных рядом с человеком. Появляется и новая тема: все чаще и охотнее начинают читать о любви и дружбе, причем на эту тему читают как эпические, так и лирические произведения.

Мы просили указать учеников, какие произведения чаще они читают: эпические, лирические или драматические? Общение с эпическими произведениями (повести – 38%, рассказы – 34%, романы – 20%, сказки – 10%) подросткам ближе, роднее, потому что условность искусства менее замечается в эпосе, а в таких литературных родах, как лирика и драма, выражена острее, поэтому подросткам, не признающим «полупонятного», чтение лирических и драматических произведений не представляется интересным.

Самые неподготовленные читатели-подростки, благодаря своему читательскому опыту общения с эпическими произведениями, воспринимают в основном верно сюжет, главных героев, потому что писатель «расставляет» ориентиры для читателя. Именно это делает чтение эпических произведений притягательным видом их читательской деятельности.

Практика показывает, что многие подростки к лирическому произведению подходят с теми же читательскими умениями, что и к эпическому. Общения с поэзией не происходит. Свое отчуждение к поэзии они объясняют тем, что «в стихах все про чувства и переживания» или объясняют свое равнодушие «отсутствием содержания». Приведем несколько примеров из ответов учеников.

«Стихи я не люблю читать, во-первых, в них мало содержания, они небольшие по объему, люблю читать эпические произведения, потому что в них рассказывается о каком-нибудь интересном моменте или, что еще интереснее, о целой жизни героя. Мне больше нравится читать повести, где много действий, а я люблю действия, драмы я не читал».

Изучение читательских интересов и художественных предпочтений подростков поможет выявить закономерности нравственного и эстетического развития, позволит словеснику реально решать проблемы литературного развития школьников на каждом уроке.

## **К МЕТОДИКЕ ВВЕДЕНИЯ ЛОГАРИФМИЧЕСКОЙ И ПОКАЗАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИЙ В КЛАССАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

На современном этапе развития системы образования осуществляется переход к личностно-ориентированному обучению. В центре личностно-ориентированной образовательной системы находится ученик с его потребностями, интересами, индивидуальными особенностями. В настоящее время имеются конкретные разработки по реализации личностно-ориентированного обучения в младших классах и в среднем звене общеобразовательной школы, но в отношении старшеклассников это остается актуальной проблемой.

Особенностями старшего школьного возраста являются усиление личностных факторов в структуре деятельности, старшеклассника занимают проблема личностного и профессионального самоопределения, проблема созидания самого себя, своего будущего. В связи с тем, что содержание предмета математики в старших классах составляют понятия высокого уровня абстракции и логическая структура определений и теорем порой очень сложна, методика обучения математике должна быть направлена на формирование и развитие теоретического мышления учащихся. Поэтому имеется необходимость в корректировке, анализе с новых позиций, а порой и разработке некоторых частных методик преподавания школьного курса математики в старших классах.

В нашей работе раскрывается методика введения и изучения логарифмической и показательной функций в классах физико-математического профиля в личностно-ориентированной модели обучения. Психологической основой работы является деятельностный подход при обучении математике в старших классах. Согласно ему ученик выступает в процессе учения в качестве субъекта учебной деятельности. Потребность в новых теоретических знаниях вызывается неумением действовать (осуществлять деятельность) в новых условиях. Деятельностный подход напрямую связан с проблемой понимания (согласно А.А. Брудному, мы рассматриваем его как обретение знания, отражающего суть вещей, соединяющего неизвестное с известным, превращающее разрозненное в систему [1]), так как самостоятельно действовать можно только тогда, когда понимаешь “зачем?”, “что?” и “как?” делать. Усвоение названной темы, как показывает анализ знаний учащихся (результаты эксперимента, проводимого в Томской области), редко достигает уровня понимания. Причина заключается в том, что усвоение теоретических знаний происходит за счет запоминания, при котором знания суммируются, механистически накапливаются без установления внутренних взаимосвязей между ними.

В исследованиях последних лет (Е.И. Лященко, В.М. Туркина, В.В. Крылов, Е.В. Пономарева) выделены направления создания методики, ориентированной на понимание учащимися изучаемого: диалогизация содержания школьного курса математики, осуществление перевода текста с одного языка на другой, различные интерпретации абстрактных математических понятий [2]. Сочетание различных форм представления содержания математических понятий (словесной, знаково-символической, графической), позволяет лучше учесть индивидуальные особенности стиля мышления и памяти учащихся. Переход от одной формы представленности понятия к другой, использование различных форм при решении задач, как показывают исследования психологов, способствуют сознательному усвоению основных понятий темы и их свойств, применению их в различных ситуациях, а значит, - развитию личности обучаемого [3].

Поэтому возникла необходимость переструктурирования учебного материала так, чтобы знания учащихся выстраивались в действенную систему. При изучении темы

“Логарифмическая и показательная функции” в курсе алгебры и начал анализа в 11 классе в качестве приоритетной при структурировании содержания учебного материала нами выбрана функционально-графическая линия. Именно в понятии функции в определенной степени отображается бесконечное многообразие явлений реального мира. Функция является первичной математической моделью курса начал анализа. Для понимания учащимися курса алгебры и начала анализа в целом прежде всего важно, чтобы они полноценно усвоили первичные основные математические модели. В связи с этим, изучение материала осуществляется по следующей схеме: функция-уравнения-неравенства.

Изучение темы мы предлагаем по следующему плану:

Интегральное определение натуральной логарифмической функции, изучение ее свойств и построение графика.

Введение и изучение логарифмической функции по произвольному основанию.

Введение и изучение показательной функции как обратной к логарифмической.

Такое изучение дает возможность избежать формализма в знаниях обучаемых за счет расширения наглядных представлений вводимых понятий. Инструментарием исследования понятий выступает производная и интеграл.

Остановлюсь на методических приемах, примененных на первом уроке-уроке ведения натуральной логарифмической функции. По форме проведения это был урок по алгебре и началам анализа с использованием элементов информатики. В начале урока ребятам было предложено решить следующую задачу: “Найти площадь криволинейной трапеции, ограниченной осью абсцисс, графиком гиперболы  $y=1/t$ , прямой  $t=1$  и прямой  $t=b$ , где  $b \in (0, +\infty)$ ”. В ходе решения задачи ребята устанавливают, что площадь криволинейной трапеции можно вычислить с помощью определенного интеграла, но они не знают

первообразной для функции  $\frac{1}{t}$ . Поэтому для нахождения численного значения интеграла мы пользуемся компьютерной программой (программа составляется учениками на уроках информатики или учителем), которая реализует алгоритм нахождения численного значения площади под кривой и вывод численных и графических результатов на экран монитора.

После этого мы проводили беседу, в ходе которой ученики выясняли, что каждому  $x \in (0, +\infty)$  ставится в соответствие площадь криволинейной трапеции. Площадь, с другой

стороны, равна значению интеграла  $\int_1^x \frac{dt}{t}$ . Затем ребята сделали вывод о том, что мы

получили функциональное соответствие, т. е.  $\int_1^x \frac{dt}{t}$  можно считать функцией. Подводя итог, учитель сообщил, что в математике эту функцию называют натуральной логарифмической функцией.

Проведение урока в такой форме создает положительную мотивацию у учащихся в изучении данной темы, повышает интерес к математике.

Такой подход к введению натуральной логарифмической функции позволяет показать учащимся применимость знаний об интеграле не только в геометрии, но и в математическом анализе.

Приложение в виде составленной программы к этому уроку дают возможность использовать ее учителем в дальнейшей своей работе.

Урок, проведенный в такой форме, позволяет учащимся увидеть и осознать взаимосвязь алгебры и начал анализа с информатикой.

В заключении выделю отличительные черты нашего подхода к введению и изучению логарифмической и показательной функций:

Изменен порядок изложения материала.

В связи с изменением порядка четче прослеживается функциональная линия, изложение ведется от свойств функций к свойствам чисел (логарифмов и степеней).

Данная математическая модель более приближена к реальности, так как натуральные логарифмы шире используются в решении различных практических задач, в технических расчетах, формула перехода к другому основанию становится “рабочей”.

При таком подходе осознанно воспринимается новая форма представления числа, у ребят происходит снятие психологического барьера перед записью, например,  $\log_2 5$ .

В предлагаемой нами системе задач мы пытаемся сочетать различные формы представления содержания математических понятий (словесной, знаково-символической, графической), что позволяет лучше учесть индивидуальные особенности стиля мышления и памяти учащихся.

Наш подход дает возможность избежать формализма в знаниях обучаемых за счет расширения наглядных представлений вводимых понятий, например, позволяет наиболее наглядно раскрыть геометрический смысл числа “e”.

Вместе с тем, наш подход требует изменения всей системы задач по усвоению учащимися данной темы в рамках личностно ориентированной образовательной модели, что и составляет наибольшую трудность, которую мы пытаемся разрешить в рамках исследования.

В настоящее время разработаны методологические, психолого-педагогические, методические составляющие работы, которые, конечно, подвергнутся некоторому изменению в процессе проведения дальнейшего исследования. Экспериментальная апробация по разработанным нами дидактическим материалам проведена в Алтайском Краевом педагогическом лицее.

### ***Библиографический список***

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998.
2. Лященко Е.И. К проблеме понимания в обучении математике // Проблемы и перспективы развития методики обучения математике: Сб. науч. раб. – СПб., 1999.
3. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.

### **Реферат**

В статье раскрывается методика введения и изучения логарифмической и показательной функций в классах физико-математического профиля в личностно-ориентированной модели обучения. Психологической основой работы является деятельностный подход при обучении математике в старших классах.

Изучение темы мы предлагаем по следующему плану:

Интегральное определение натуральной логарифмической функции, изучение ее свойств и построение графика.

Введение и изучение логарифмической функции по произвольному основанию.

Введение и изучение показательной функции как обратной к логарифмической.

Такое изучение дает возможность избежать формализма в знаниях обучаемых за счет расширения наглядных представлений вводимых понятий. Инструментарием исследования понятий выступает производная и интеграл.

В настоящее время разработаны методологические, психолого-педагогические, методические составляющие работы, которые, конечно, подвергнутся некоторому изменению в процессе проведения дальнейшего исследования. Экспериментальная апробация по разработанным нами дидактическим материалам проведена в Алтайском Краевом педагогическом лицее.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МЕДИЦИНСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)**

Проектирование наряду с другими является средством управления педагогическим процессом в неязыковом вузе, способствует реализации принципа целостности образования с учетом двух аспектов: медицинского и лингвистического. Специфика состоит в том, что создание таких проектов способствует выявлению возможностей сочетания между собой методических принципов, форм, средств двух направлений деятельности с учетом мотивационных и информационных сторон подготовки будущих специалистов. Это позволяет трактовать учение как деятельность особого рода, направленную на выполнение студентами установленных профессиональных действий при определенных обстоятельствах (физические действия, эмоциональные, воображение, память, общение и т.д.), что ориентировано на стимулирование речевого поведения студентов. Проект в совокупности с программами обучения студентов конкретному языку разработан в соответствии с требованиями к процессу подготовки врачей общего профиля, провизоров, педиатров, стоматологов и предложениями по организации процесса обучения на кафедре неязыковых вузов.

Проект реализуется как преподавателями кафедр иностранных языков с курсом латинского языка, так и доклинического и клинического профиля.

В основе проекта лежат следующие концептуальные положения:

1. Учет субъектно-деятельностного подхода является неотъемлемой частью при организации планирования совместной педагогической деятельности и реализуется в подборе ситуаций, методов, средств для активизации студентами языковых и речевых умений в квазипрофессиональных ситуациях.

2. Сущность педагогического взаимодействия является основой для сотрудничества как на уровне общения преподавателей, так и преподавателя со студентами. При этом студент - полноправный участник организованного интегрированного процесса обучения, построенного с учетом его личностных потребностей и мотивов поведения. В организации указанного процесса учитываются дидактические (сознательности, самостоятельности) и методические принципы (дифференцированного обучения различным видам деятельности при доминирующей роли ситуативного обучения) на всех уровнях обучения: довузовский, вузовский и послевузовский.

3. В основу организации процесса обучения принимается общее понимание компетенции как способности осуществлять профессиональные функции, установленные на основе анализа практики. Компетентность использует профессиональные знания, способствующие осмыслению предлагаемого профессионально-ориентированного учебного языкового материала, содержание которого стимулирует развитие интеллектуальных умений и навыков, в своей совокупности составляющих сущность способности выполнять студентами конкретную деятельность в специально организуемых ситуациях. Основным условием получения эффективных результатов в учении является то, что они могут быть достигнуты только в процессе личностно-значимой для студента деятельности.

4. Определение последовательности в организации совместной деятельности на уровне взаимодействия с сотрудниками профильных кафедр может быть представлена следующим образом: (рис. 1.).

5. Потребности диктуются специфичностью предмета, целью подготовки специалистов, необходимостью профилактической работы с населением. Специфичность предмета - это выявление учебных ситуаций (описание случаев заболеваний, беседы, ситуативные задачи и т.д.) для использования их в учебно-воспитательном процессе по обучению иностранным и латинскому языкам. Содержание учебных материалов адаптируется к характеру видов

деятельности, необходимых для удовлетворения профессионального интереса, совершенствования навыков и умений, удовлетворения информационных нужд, выполнения коммуникативно-прагматической деятельности.

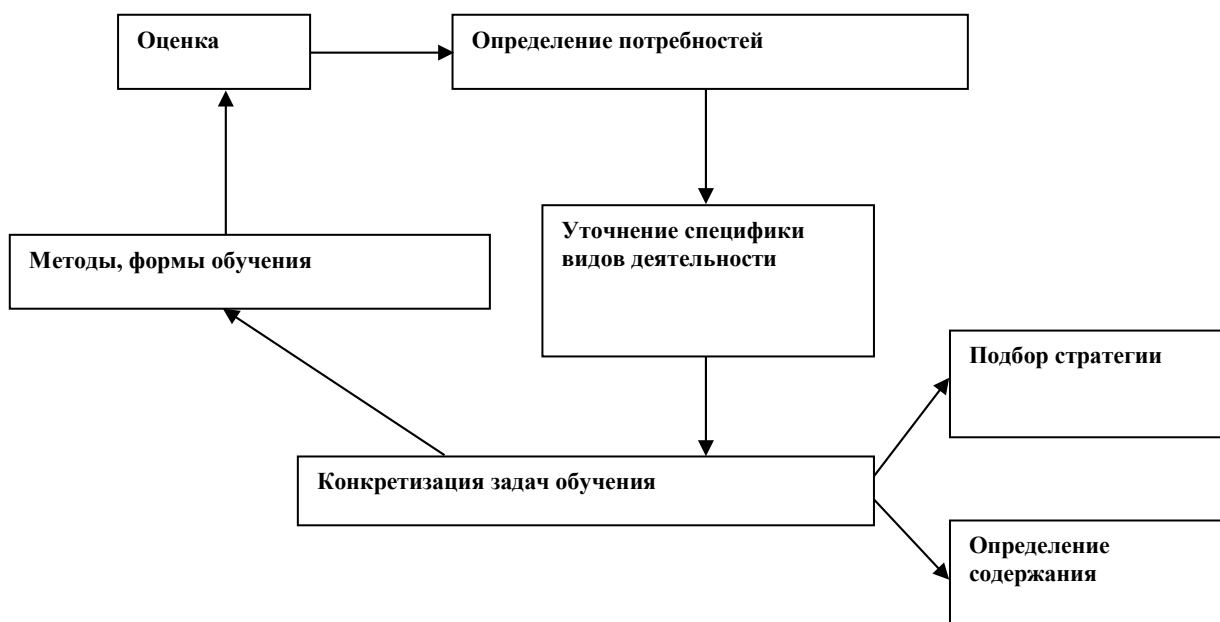


Рис. 1. Последовательность в организации совместной деятельности.

6. Проект совместной деятельности преследует решение следующих задач:

- а) обеспечить реализацию профессионально-ориентированного обучения;
- б) активизировать развивающее обучение за счет включения студентов в решение мыслительных задач;
- в) развивать и совершенствовать аналитические операции: сопоставление, выявление существенных признаков и их обобщение;
- г) использовать объяснительные иллюстративные методы, продуктивные, как и формы организации проблемного обучения;
- д) помочь преподавателю в учебном процессе превращать любую учебную ситуацию в пространство для саморазвития и самореализации студентов;
- е) дать возможность отрабатывать более мобильные и гибкие механизмы обучения;
- ё) активизировать и углубить лингвистические знания на более обширном учебном материале профессиональной тематики.

7. Разработка стратегий обучения основывается на том положении, что учебный процесс тем эффективнее, чем целенаправленнее спланирована и скоординирована совместная деятельность, а студент активно участвует в решении поставленных задач. Разработка стратегий базируется на следующих отношениях: (рис. 2.)

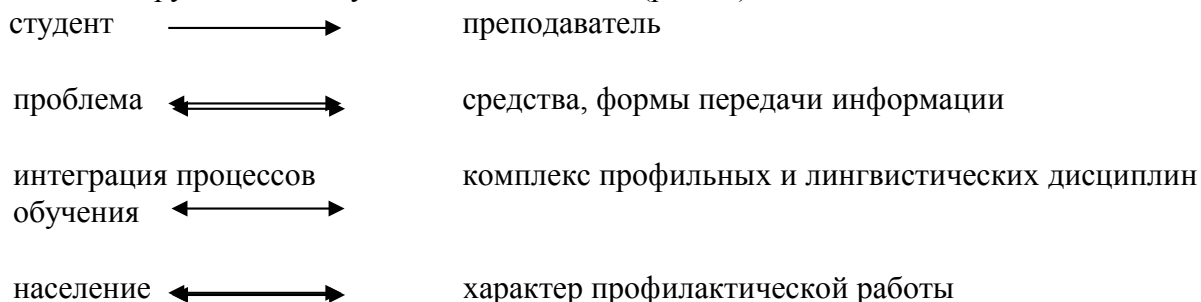


Рис. 2. Отношения

8. Формы и методы обучения:

- а) лекции;

- б) демонстрационные занятия;
- в) конференции;
- г) теоретические семинары;
- д) проблемные занятия;
- е) объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и продуктивный методы, индуктивный и дедуктивный.

9. При оценивании результатов деятельности рекомендуется учитывать то, что оценка - процесс, устанавливающий меру освоения отдельных аспектов общей компетентности, значимой для выбранной специальности. В этом случае возможно использование следующей модели: (рис. 3.)

I. Значимые аспекты поведения



Достижение	Сотрудничество	Влияние
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Нахождение путей для решения ситуативных задач.</li> <li>2. Привлечение дополнительной информации для выполнения того, что не делали на предыдущих этапах обучения</li> <li>3. Воображение.</li> <li>4. Эффективное использование усвоенной суммы знаний для решения проблемных задач.</li> <li>5. Нахождение способов более эффективного усвоения и запоминания суммы знаний, сделав её своим "опытом".</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создавать благоприятный климат для проведения совместной деятельности.</li> <li>2. Оказывать поддержку в достижении взаимопонимания между студентами, повышающего эффективность обучения.</li> <li>3. Устанавливать атмосферу для поддержания контакта между студентами.</li> <li>4. Устраивать дискуссии по обсуждению спорных случаев.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Использовать педагогические средства влияния на эмоциональное состояние студентов.</li> <li>2. Создавать условия для обмена мнениями при обсуждении группой предложенной темы.</li> <li>3. Четко формулировать задачи, исходя из потребностей, и позволять студентам проявлять знания для отработки практических навыков в новых ситуациях.</li> </ol>

II. Когнитивные



- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Размышления о том, к каким результатам следует подойти.</li> <li>2. Предвидение основных шагов при возникновении препятствий.</li> <li>3. Самооценка собственных действий, анализ прогресса и отрицательных результатов.</li> <li>4. Определение преимущественных задач в достижении цели.</li> <li>5. Информирование относительно возникших сложностей.</li> <li>6. Предвидение последствий от собственных действий.</li> </ol> |
|--|

III. Аффективные



- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стимулировать фантазии и воображение.</li> </ol> |
|--|



2. Эмоциональная настройка на выполнение упражнений.
3. Эмоциональная регуляция собственной деятельности.
4. Радость, получаемая от познавательных процессов.
5. Удовлетворение, получаемое от профессиональной осведомленности.
6. Установка на продуктивное использование положительных и отрицательных эмоций.
7. Установка на получение удовлетворения от использования в деятельности творческих умений: формулировать планы обследований и наблюдений, анализировать ситуации, абстрагировать содержание и выделять существенное, систематизировать результаты своих наблюдений, выбирая наиболее оптимальную форму для их представления.
8. Предвосхищение восторга от успехов и огорчения от неудач.

#### IV. Волевые


- 
1. Приложение усилий для решения задач.
  2. Приложение усилий для уменьшения вероятности неудач.
  3. Активизация энергии, воли.
  4. Проявление настойчивости.

Рис. 3. Модель общей компетентности.

Таким образом, содержание представленного проекта способствует интеграции профильного и лингвистического образования.

#### **Библиографический список**

1. Просвирникова Е.Н. Общение в обучении иностранным языкам // Сб. трудов.– Проблемы обучения иностранным языкам дипломированных работников. – М.: Наука, 1986. – Вып.368. – С. 84-97.
2. Бадалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: изд-во МГУ, 1983. – 272 с.
3. Русанов В.П. Система индивидуализированного обучения студентов на основе мотивационного программно-целевого управления: Автореф. Дис. ... докт. пед-х наук. – Барнаул, 2000. – 42 с.
4. Дридзе Т.М. Теоретико-методологическая и прикладные проблемы социальной психологии знакового общения (основание семио-социопсихологии). Дис... канд. филол. наук. – М., 1983. – 158 с.
5. Ковальчук Т.И., 1980. Лингвистическая характеристика реферативного жанра и обучающий потенциал реферирования (на мат. англ. языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1980. – 23 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ФУНКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТНО - СМЫСЛОВОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

В психологии и методике установлено, что при изучении математики школьник должен усвоить не только содержание знаний, но и способы их получения. Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (абстрагированием, обобщением и т.д.). Мышление школьников хотя и имеет некоторые общие черты, однако не тождественно мышлению ученых, деятелей искусства, теоретиков морали и права. Школьники не создают понятия, образы, ценности и нормы общественной морали, они присваивают их в процессе учебной деятельности. Но в ходе ее выполнения школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры. Таким образом, выявление специфики структуры и способов математической деятельности, состава познавательных средств, которые должны усваивать школьники, и которые являются источником развития их интеллектуальных способностей, следует вести с позиции методологии научного поиска в математике. В проведенном нами исследовании научный поиск в математике был организован путем создания условий для исследовательской деятельности учащихся.

Данный подход позволяет решить проблему выявления смысловой составляющей изучаемого понятия, поскольку в настоящее время в практике обучения математике преобладает запоминаящее усвоение. А такое обучение не всегда обращено к пониманию. Отсутствие подлинного смысла (понимания) изучаемых фактов приводит к формальным умениям, т.е. решению задач «по образцам».

Исследования, проведенные Е.И. Лященко, показывают, что для достижения понимания целесообразно «проиллюстрировать» введенное определение, т.е. привести пример; представить наглядный образ иллюстрируемого объекта: картинку, рисунок, чертеж, модель физическую и т.п. Иллюстрация лучше всего дает возможность понять целое, что очень важно для понимания. В силу того, что математика имеет дело с абстрактными понятиями, особенно остро стоит вопрос о разработке методики реализации ситуаций, обеспечивающих продвижение в направлении понимания, а не только запоминания. Для раскрытия содержательного смысла абстрактных понятий необходимо в примерах и иллюстрациях конкретизировать эти понятия или, как говорят, интерпретировать. В проведенном нами исследовании, выполненном под руководством Э.К. Брейтигам, мы решали эту проблему через рассмотрение текстовых задач по данной теме.

Проиллюстрируем, как на уроке математики можно создать условия научного поиска и выявления смысловой составляющей на примере введения понятия «непрерывность функции в точке» в X классе и решения текстовой задачи, касающейся непрерывности функции. На предыдущих уроках было изучено понятие предела функции в точке и его свойства.

Введение понятия начинаем с актуализации субъектного опыта каждого учащегося. Преподаватель выясняет, как учащиеся понимают выражение «функция непрерывна»? Проанализировав различные точки зрения, подводим итог: функция непрерывна тогда, когда ее график можно начертить не отрывая карандаша от бумаги.

Так как непрерывность функции нарушается в отдельных точках, перед учащимися ставится проблема, от чего зависит, будет ли функция непрерывна в точке?

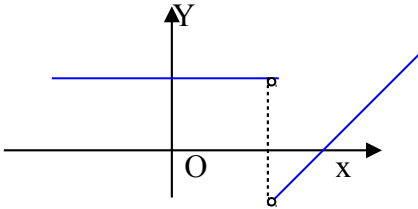
Пусть задана функция  $f$  и зафиксирована точка  $x_0$ . Какие числовые характеристики поведения функции в точке можем найти? Практика показала, что учащиеся быстро догадываются, что это значение функции  $f$  в точке  $x_0$  и предел функции  $f$  в точке  $x_0$ . Для того, чтобы учащиеся смогли самостоятельно сформулировать определение

непрерывности функции в точке, предлагаем им рассмотреть все возможные случаи значения функции и предела в точке (см. табл. 1). Поясняем, что такой подход (перебор всех возможных случаев) является одним из методов научного познания. В данном случае этот метод применяется для формирования действия распознавания при усвоении определения математического понятия. На каждую парту выдается заготовка таблицы 1 (масштаб таблицы изменен, оптимальный размер — лист А4).

Преподаватель объясняет учащимся, как нужно заполнять таблицу на примере первой строки. Остальные строки учащиеся заполняют, работая в парах. Если у кого-то возникают трудности с заполнением таблицы, преподаватель наводящими вопросами наталкивает их на решение проблемы.

Деятельность по заполнению таблицы характеризуется абстрагированием и оперированием абстрактными понятиями «функция», «значение функции в точке», «предел функции в точке» и др., так как учащиеся не используют известные функции и конкретные абсциссы. На этапе заполнения таблицы можно проследить аналитико-синтетическую деятельность учащихся.

Таблица 1.

Значение функции в точке	Предел функции в точке	Графическое представление	Поведение функции в точке
Не существует	Не существует		Имеет разрыв
Не существует	Существует		
Существует	Не существует		
Существует	Существует		
Не равны			
Существует	Существует		
Равны			

Сразу после заполнения таблицы обращаем внимание учащихся на полученные результаты и даем задание самостоятельно сформулировать необходимое и достаточное условие непрерывности функции в точке. Итак:

1. Точка входит в область допустимых значений (т.е. существует значение функции в точке);
2. Функция в точке имеет предел;
3. Значение функции в точке и предел в этой точке должны совпадать.

Учащиеся фиксируют в тетрадях основные выводы, которые были сделаны ими после анализа и синтеза результатов заполнения таблицы. Обобщение осуществляется тогда, когда формулируются критерии непрерывности функции в точке.

Но работа над определением еще не завершена.

После этого выясняем, когда условие непрерывности функции в точке не выполняется. Если учащиеся знакомы с начальными сведениями из логики, полезно продемонстрировать логическую структуру условия непрерывности (конъюнкция трех

высказываний), и его отрицания (дизъюнкция отрицаний трех высказываний). Таким образом, учащиеся приходят к выводу о том, что функция не является непрерывной в точке, если нарушается хотя бы одно из условий 1-3. Поясняем, что эти точки будем называть точками разрыва.

Выявление логической структуры определения помогает учащимся более глубоко понять ход их рассуждений, выявить и сформулировать новые умозаключения.

Следующим этапом является отыскание лишних слов в определении. Наводящими вопросами преподаватель подводит учащихся к формулировке определения, после чего они записывают его в тетрадях.

Итак, функция непрерывна в точке, тогда и только тогда, когда значение функции в точке совпадает с пределом функции в этой точке.

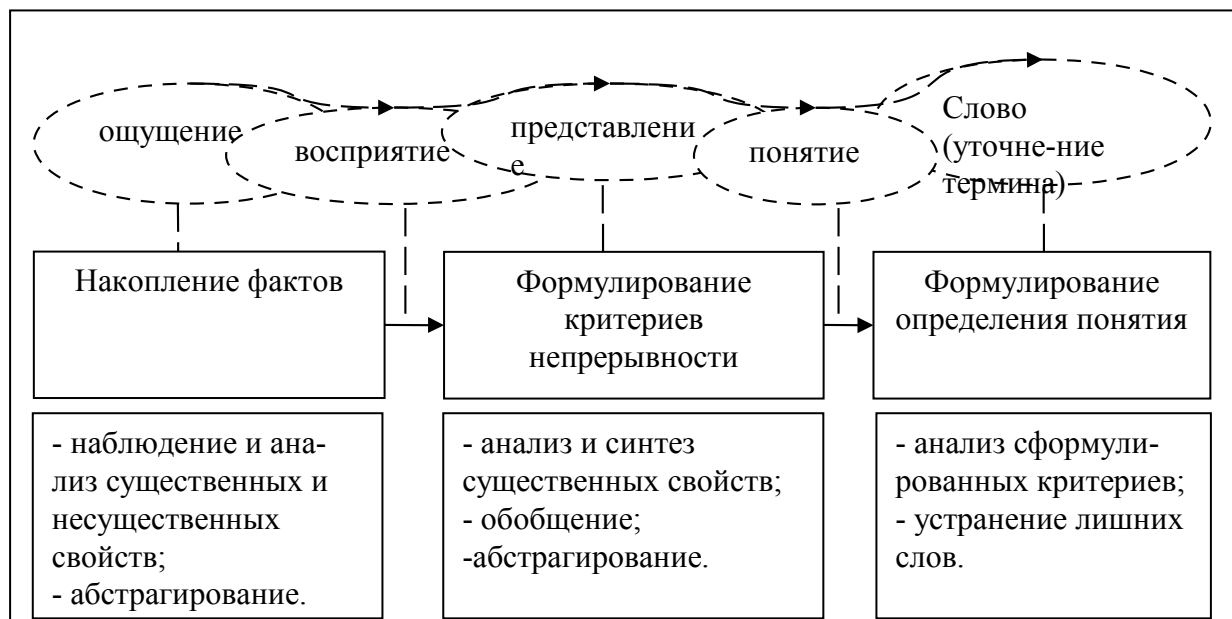
Полезна также символическая запись определения:

$$(f \text{ непрерывна в точке } x=a) \leftrightarrow \left( \lim_{x \rightarrow a} f(x) = f(a) \right).$$

Употребление символики помогает выделять главное, реконструировать материал, использовать стимулирующие звенья и другие приемы мыслительной деятельности. В дальнейшем при взгляде на символическую запись учащимся легко будет воспроизвести формулировку определения, теоремы и т.д. Кроме того, используя математический язык, мы приобщаем учащихся к математической культуре.

В данном примере последовательность рассуждений учащихся может быть проиллюстрирована с помощью схемы 1.

Схема 1



Далее хотелось бы представить текстовую задачу, связанную с понятием непрерывности функции, обсуждение которой ведется в диалоговом режиме. Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что методически целесообразно решать эти задачи после того, как сформировались наглядно-интуитивные представления о понятии и получены первые навыки оперирования с ним. Считаем, что с помощью этой задачи учащимся легче будет понять саму идею, сущность изучаемого понятия. Задача представляет собой серию взаимосвязанных задач и звучит она следующим образом:

*Три цилиндра, радиусы оснований которых соответственно равны 3, 2 и 1 метру, поставлены друг на друга. Выразите радиус поперечного сечения как функцию расстояния сечения от нижнего основания нижнего цилиндра. Будет ли эта функция непрерывной? Постройте ее график.*

В первую очередь необходимо, чтобы учащиеся представляли, какая фигура описана в условии задачи (при необходимости следует уточнить, что, говоря слово «фигура», будем подразумевать объемную фигуру, какой-либо предмет, т.к. если подразумевать геометрический объект, то в данной ситуации следовало бы употреблять термин «тело»).

Для представления задачи учащимся, класс, в котором проводится урок, должен быть оборудован компьютерами, с установленным пакетом математических программ Maple (в нашем случае версия Maple 6), и написана программа:

> with(plottools):

```
c1 := cylinder([0,0,1], 3,5):c2 := cylinder([0,0,6], 2,5): c3 := cylinder([0,0,11], 1,5):plots[display]({c1,c2,c3}, scaling=constrained, style=patch);
```

> with(plottools):

```
c1 := cylinder([0,0,0], 3,5, scaling=constrained, style=patch): c2 := cylinder([0,0,5], 2,5, scaling=constrained, style=patch): c3 := cylinder([0,0,10], 1,5, scaling=constrained, style=patch): a:=9: l := polygon([[-5,-5,a],[-5,5,a],[5,5,a],[5,-5,a]], color=green, thickness=1); plots[display]({l,c1,c2,c3});
```

Обращаем внимание учащихся на экран компьютера. Возможности Maple 6 и данной программы позволяют рассмотреть данную фигуру, а также фигуру вместе с секущей плоскостью в различных проекциях. Параметр  $a$  в данной программе показывает, на каком расстоянии от основания находится секущая плоскость. При изменении параметра можно проследить различные случаи расположения секущей плоскости.

Далее учащиеся записывают функцию зависимости радиуса поперечного сечения как функцию расстояния сечения от нижнего основания фигуры и строят ее график.

Следующий вопрос: является ли эта функция непрерывной? Уточняем, почему нет, и в каких точках не выполняется условие непрерывности.

После чего моделируем ситуацию:

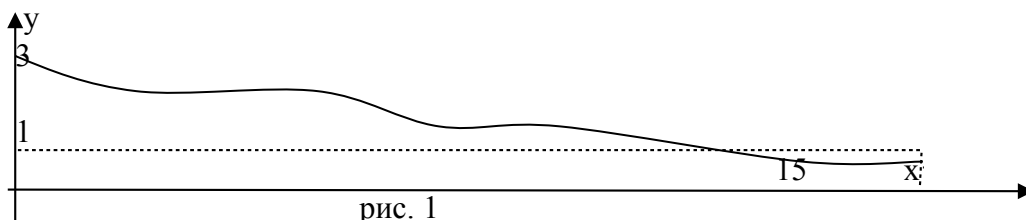
*Пусть имеется бак, на дне которого круглая пробойна радиуса  $R$ . Также есть фигура из дерева, описанная в предыдущей задаче. В каких случаях, для каких значений  $R$ , данную фигуру можно использовать как пробку.*

Учащиеся быстро догадываются, что только если радиус пробойны 1, 2 или 3 метра.

А как вы думаете, существует ли универсальная пробка, т. е. пробка, которая подходила бы для любой пробойны радиуса больше 1 и меньше 3 метров, и если она существует, то какую она имеет форму?

Практика показала, что в первую очередь учащиеся вспоминают об усеченном конусе. Учащиеся строят график зависимости радиуса поперечного сечения усеченного конуса от расстояния до основания.

Следующий вопрос: «А будет ли фигура, у которой зависимость радиуса поперечного сечения от расстояния до основания такая, как показано на рис.1 универсальной пробкой?»



Оказывается, что да. Выясняем, что отличает эту функцию, а также функцию, которую мы строили для усеченного конуса, от функции, построенной для фигуры, состоящей из трех цилиндров? Действительно, эти функции непрерывны. После чего даем задание сформулировать условие, которому должна удовлетворять универсальная пробка.

Как только учащиеся сформулируют это условие, можно подвести итог.

Итак, в случае, если зависимость радиуса поперечного сечения от расстояния до основания есть функция непрерывная, то такую фигуру можно использовать как

универсальную пробку, т.к. какой бы радиус пробоины ни был, мы всегда можем найти, на каком расстоянии до основания фигура в сечении имеет тот же радиус.

Эта задача тесно связана с теоремой о промежуточных значениях непрерывной функции, поэтому методически целесообразно сразу после рассмотрения задачи сформулировать теорему, продемонстрировать ее смысл, используя рис.1. При рассмотрении этой задачи можно проследить элементы индуктивно-эвристического метода обучения математике.

Такой подход к введению понятия непрерывности функции в точке и выявлению смысловой составляющей понятия непрерывности, по-нашему мнению имеет ряд преимуществ:

- создание условий для реализации исследовательской деятельности способствует пониманию и повышает уровень усвоения математического материала;
- выявление логической структуры определения развивает научно- теоретическое мышление через формирование общих учебных действий;
- знаково-символическая деятельность направлена на повышение математической культуры учащихся;
- проведение уроков в нестандартной форме, а именно с использованием компьютера, способствует развитию познавательного интереса учащихся к предмету;
- использование пакета математических программ Maple 6 обеспечивает наглядность в обучении, демонстрирует учащимся современные достижения и возможности применения компьютера;
- рассмотрение на уроках текстовых задач помогает учащимся приблизиться к пониманию сути, идеи понятия, и возможно выявить какие-либо закономерности, свойства.

Это повышает качество усвоения учебного материала, т.к. подобные задачи помогают осуществить перевод абстрактных математических понятий на более доступный язык, разъясняют смысл, значение изучаемого факта или вопроса.

***Е.В. Некрасова***

## **ВЗГЛЯД НА САМОУБИЙСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

“Самоубийство есть психологическое явление, и чтобы понять его, нужно понять душевное состояние человека, который решил покончить собой” [1; 92].

Возьмем на себя смелость понять душевное состояние человека, добровольно ушедшего из жизни. При этом мы полагаем, что: “Единичный феномен может оказаться представителем определенного типа явлений; в нем могут быть найдены всеобщий принцип или закономерность. ... Метод теоретического обобщения (в отличие от эмпирического) принципиально требует минимального количества объектов для выведения сущностной закономерности, и таким минимумом является единичный феномен. Это – движение от конкретного, единичного к всеобщему” [2; 135-136].

В попытке понять “душевное состояние человека, решившего покончить собой” будем исходить из следующих положений теории психологических систем (ТПС) [3-8].

1. Человек сложная, самоорганизующаяся система, открытая в мир, откуда она берет ресурсы, обеспечивающие возможность дальнейшей самоорганизации системы. Быть такой системой - сущностное свойство человека. Человек, понимаемый как психологическая система, выступает в единстве с объективным миром, с той его частью, которая им “освоена”, имеет для него значение, смысл, ценность. Жизненный мир человека есть часть самого человека, неразрывно с ним связанная.

2. Открытая психологическая система, которой является человек, включает в себя субъективную компоненту (образ мира, составляющего для человека его действительность), деятельностьную компоненту (образ жизни в его действительности) и саму действительность

– многомерный мир человека как онтологическое основание его жизни, определяющий сам образ жизни и определяемый ею [5; 79]. Реальная жизнедеятельность человека, с психологической точки зрения, есть то, что разворачивается в его ценностно-смысловых пространствах и детерминируется ими. Реальная жизнедеятельность человека осуществляется в его столь же реальном жизненном мире.

3. Образ мира является идеальной конструкцией, отражением в сознании не всей объективной реальности, а только той ее части, которая является носителем системных (субъективных и объективных одновременно) качеств. Перестройка образа мира является результатом трансформации ценностно-смысловых оснований мира человека, становление которого связано со становлением определенного образа жизни.

4. Между образом жизни и образом мира человека существуют сложные, противоречивые взаимоотношения. Это противоречие обуславливается существованием, с одной стороны, постоянно существующей актуальной тенденции к установлению соответствия между образом жизни и образом мира, с другой стороны, столь же постоянно возобновляемым их несоответствием. Наличие указанного противоречия является условием развития, трансформации человека как целостной психологической системы.

5. “Психологический механизм трансформации образа мира и образа жизни людей может быть представлен как акт объективации в сознании происходящих изменений, требующих коррекции сложившейся совокупности деятельностей (составляющих образ жизни человека) и перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека” [9; 19-20]. Психологическое содержание самого акта объективации представляется в ТПС как функционирование эмоционально-установочных комплексов (эмусов), которые выступают в психологических системах как внутреннее основание их устойчивости. Связывая устоявшиеся формы поведения и деятельности с ценностно-смысловыми качествами предметного мира человека, эмоции подают сигнал о рассогласовании (несоответствии) сложившихся установок новым условиям, обеспечивая акт объективации. Эмоции фиксируют соответствие мира человеку, организуют прохождение в сознание предметов, которые имеют для человека ценность и смысл.

6. Установлена связь мышления с трансформацией жизненного мира и его образа [8]. Важнейшая функция мышления в реальной жизнедеятельности заключается в постоянном выявлении противоречия между образом жизни и образом мира и определении способов их разрешения. Основная его задача состоит в сохранении целостности “Я” и его связи с “не-Я”, сохранении и развитии жизненного пространства. Мышление возникает в реальной деятельности как проявление самоорганизации в сложной психологической системе, которую составляют действующая личность, ее деятельность и ситуация, в которой она совершается.

7. Благодаря ценностям и смыслам, психологическим новообразованиям общесистемного (субъект-объектного) уровня, выступающим как конструкты, устанавливается соответствие между образом жизни и образом мира человека. В их динамике отражается механизм подвижности открытой системы, который является основанием ее устойчивости.

Человек, отражая ценность, отражает собственную возможность действовать в отношении предмета, который является носителем этой ценности. Ценность, таким образом, есть нереализованная, но уже требующая своей реализации возможность. Понятие же “возможность” относится к разряду предвосхищающих, прогнозирующих, опережающих. Отсюда: существование человека заключается не только и не столько в осуществлении возможностей, заложенных в нем, сколько, прежде всего, в осуществлении возможностей, существующих в мире смысла. Лишь человеческое бытие, трансцендирующее, выходящее за пределы самого себя в мир, в котором оно существует, может реализовать себя [10].

Итак, рассмотрим “душевное состояние” человека, добровольно ушедшего из жизни. Этот человек – Поэт, Марина Цветаева. Цветаева была Поэтом и чувствовала именно то, что писала. Она не раз подчеркивала, что ее дело – жизнь, а не литература. К литературе, за

которой не ощущалась жизнь, “природа”, Цветаева относилась с презрением, считала ее эстетством, иронически именовала ее “belles-lettres” [11; 93]. От поэзии целиком и от любой стихотворной строчки Цветаева требовала “истины любого данного мгновения” [11; 197]. Не случайно все ее творчество имеет биографическую и “жизненную” подоснову: оно связано с каким-либо реальным фактом, событием, переживанием.

М.Цветаева говорила, что в стихах А. Блока “все написано” [12; 56]. В стихах, прозе, письмах самой М. Цветаевой тоже все написано. Поэтому в попытке “понять” будем обращаться к ним.

Несмотря на беды, потери, невыносимые условия жизни многие великие поэты, сумев избежать самоубийства, остались жить. Почему ушла М.Цветаева, сказав, что “смерть – это нет...”? “Меня хотят уверить, что Марина ушла – и оставила сына! – оттого что не вынесла тяжестей жизни. Но от нищеты Цветаевы не погибают”, - утверждала Анастасия Ивановна Цветаева [13].

В предсмертной записке сыну М. Цветаева называет себя больной: “Дорогой Мур, прости, что делаю это при тебе, но я больной человек и больше не могу (курсив мой – Е.Н.)” [14; 9]. В чем же “болезнь”?

Для ответа на поставленный вопрос обратимся к “жизненному миру” М. Цветаевой, его ценностно-смысловым основаниям?

М. Цветаева много раз говорила о том, что поэт – как бы из другого мира, другого измерения, он на земле “стоит лишь одной ногой”, что путь поэта – “кометы путь”. Поэт рвется прочь: от Земли, от Времени, от “Жизни, как она есть”, от жизни, “где жить нельзя”. Когда мы читаем строки из ее стихотворения “Древняя тщета течет по жилам...”:

...Понимаешь, что из тела  
Вон хочу!...  
За потустороннюю границу:  
К Стиксу...

то понимаем, что поэту тесно в его земной, телесной оболочке. “В теле как в тюрьме. В себе как в тюрьме”.

Марина Цветаева, великий поэт и смертный человек, всей своей человеческой сущностью тянулась прочь от земных “измерений” в измерения и миры – иные, в существовании которых она была убеждена. Говоря о Блоке, Цветаева говорит и о себе: “Было так ясно на лике его: Царство мое не от мира сего”. С ранних лет она чувствовала и знала многое, чего не могли знать и чувствовать другие. Знала, что “поэты – пророки”, и очень рано сама предрекла судьбу Александра Блока, Осипа Мандельштама, Сергея Эфрона, наконец, свою собственную.

Важнейшим элементом в системе взглядов М. Цветаевой была “душа” – естественнейшее проявление “живой” природы. В рассуждениях Цветаевой “природа” и “душа” подчас сливаются: “...Меня кроме природы, т.е. души, и души, т.е. природы – ничто не трогает” (1927) [11; 30]. “Живая” природа для Цветаевой – источник творчества и поэзии. “Поэт – ПРИРОДА, а не мирозерцание”, отчетливо формулирует она в одном из писем [11; 30].

Цветаева считала своим долгом чтить и возвеличивать душу. Ей казалось, что в окружающей действительности душа обесценена, беззащитна. Миру мещанской косности, обыденности – “миру тел”, как называла его Цветаева, - противопоставлен поэтически возвышенный “мир душ”. В письме к Пастернаку Цветаева говорит о ненасытной исконной ненависти Психеи к Еве, “от которой во мне нет ничего. А от Психеи – все” [11; 170]. Психею Цветаева воспевала в своих стихах и даже себя иногда именовала “душой” [11; 192].

Еще одно, без чего жизнь не в жизнь для М. Цветаевой: “...Я никого сильно не полюбила за это лето, а только это важно...” (из письма к Вере Муромцевой) [13]. Цветаева гораздо чаще поклонялась сама, стихи посвящала сама, любила сама, была деревом, тянущимся к другому “из жил последних”.

Дом с зеленою гущей:



Кущ зеленою кровью...  
Где покончила – пуще  
Чем с собою: с любовью.

Она не могла жить не любя, не могла не любить. И требовала в любви от любимых всего. Из записной книжки Ариадны Эфрон: "...М.Ц., бывшая в непрерывном движении и росте, требовала от человеческих отношений абсолютной стабильности – на недосягаемой для них высоте. Эти Эвересты чувств (всегда Эвересты по выси, Этны и Везувии по накалу) людям недоступны; можно вскарабкаться лишь раз, и сейчас же обратно в долину. Воздух ее чувств был и раскален и разрезан, она не понимала, что дышать им нельзя – только раз хлебнуть! Ее движение (во всем, в творчестве, да и просто в жизни дней) всегда было восхождением; движения же с вершин (чувств, талантов и т. д.) – вниз, столь свойственного людям, не понимала... Не понимала человеческого утомления от высот; у людей от нее делалась горная болезнь" [13].

...Почему же,  
О люди в полете?  
Я – “отстала”,  
А вы – отстаете,

Остаетесь.  
Крылом – с ног сбивая, Вы несетесь,  
А опережаю –  
Я?

Мир подлинной любви для Цветаевой – тот, в котором происходит слияние душ, а не тел. Этот духовный мир она создавала в своем творчестве и своих письмах.

Лавина цветаевских чувств пугала. Так было (за редкими исключениями) всегда. Обрывались эпистолярные романы, заочные дружбы, встречи в жизни. После “обрывов” оставались трещины в душе. “Наблюдаю боль (в который раз!). Те же физические законы болезни: дни до, взрыв, постепенность, кризис. До смерти у меня никогда не доходило, т.е.: чтобы душа умерла!” [13]. Она целиком отдавалась новой дружбе, вкладывала в свои письма всю свойственную ей страстность. В переписке с Рильке, Пастернаком и другими Цветаева была, прежде всего, художником и творила. Каждое письмо Цветаева делала художественным произведением, где выражала “душу”. Вдохновляясь образом, созданным в ее воображении, Цветаева забывала подчас о живом человеке, с которым переписывалась или о котором писала, теряла из виду его “земные” приметы. Эти приметы служили ей часто лишь поводом для того, чтобы перевести разговор на более важный для нее “духовный” уровень. Ее письма к Рильке – пример сказанному. Уйдя в созданную атмосферу духовного общения, Цветаева “проглядела” реального человека, который был тогда уже смертельно болен. Попытки Рильке обратить ее внимание на то, что с ним происходит, воспринимались Цветаевой как желание поэта отгородиться от ее высоких порывов ради душевного комфорта.

В последние годы жизни “постепенность” переросла в кризис.

...Тишаю, дичаю, волчею,  
Как мне все - равны, всем – равна.  
И если в сердечной пустыне,  
Пустынной до краю очей...

Доминанты жизненного мира, ценностно-смысловые основания образа мира М. Цветаевой: всей своей человеческой сущностью прочь от земных “измерений” в измерения и миры иные (“Царство мое не от мира сего”) и обреченность на любовь. Всю жизнь над Цветаевой властвовали стихии: морские волны, ураганы, сны, снегопады и метели. И, конечно, самая могучая из стихий – Поэзия. Поэзия как высшее и вечное

духовное начало, проявляющееся во времени через ее “носителей” – поэтов, одна из главных “опорных” тем в творчестве, жизни.

Все названное было более всего “освоено”, имело наипервейшее значение, смысл, ценность. Это был мир Цветаевой.

Доминанты жизненного мира М. Цветаевой, ее ценности-возможности до времени реализовывались в творческом вдохновении, вдохновенной любви и поэзии. Вне их для нее не было жизни. Недаром Цветаева писала о себе: “Я не люблю жизни как таковой, для меня она начинает значить, т.е. обретать смысл и вес – только преображенная, т.е. в искусстве” [11; 221].

Ю.Лотман отмечает, что “...творческое вдохновение ... высочайшее напряжение, вырывающее человека из сферы логики в область непредсказуемого творчества” [15; 37]. Непредсказуемое творчество рождает “дление” часов, “возможность продлить час” и, тем самым, “прорыв в не-время”. Только в этом творчестве для Цветаевой, прорыве “в не-время” было “истинное счастье” бытия: “Смыслы укорены в бытии, если оно есть. ... Если бытия нет, когда “Высота бреда над уровнем жизни” (М. Цветаева), поэзия порождает его, а вместе с ним и бытийственные смыслы” [16; 16].

По мнению М. Цветаевой, все вторично по сравнению с поэзией. Между тем, она реально перестала писать стихи в 36 лет. Годы, последовавшие за смертью Рильке (1926 год), оказались для Цветаевой периодом спада лирического напряжения. Она все больше и охотнее писала прозу. Смерть Рильке страшно поразила Цветаеву. Это было для нее ударом, от которого она никогда уже не смогла оправиться. 31 декабря 1929 года Цветаева писала Пастернаку, говоря о смерти Рильке: “С тех пор у меня в жизни ничего не было. Проще: я никого не любила – годы – годы – годы. ... Но это я осознаю сейчас, на поверхности себя я просто закаменела” [11; 230]; в 1930 году она признавалась: “С тех пор, как его не стало, у меня нет ни друга, ни радости” [11; 34].

Цветаева лишилась своей стихии - Поэзии! Она лишилась любви: “...я никого не любила – годы – годы – годы. ...на поверхности себя я просто закаменела”, “...у меня нет ни друга, ни радости”.

Приходит страдание. Страдание человека, лишённого своей стихии, не находящего ценностей - возможностей вовне. Перестала писать стихи, любить, ушло творческое вдохновение, возможность прорыва “в не-время”.

Цветаева оказывается “вырванной” из своего “жизненного мира”, когда “высота бреда над уровнем жизни”. Для нее становится характерным “...состояние человека, который вступил в глубокое противоречие с миром и самим собой, который не способен найти равновесие между реальностью и желаемой гармонией” [17; 348]. Разрушается непрерывность личной истории, самоидентичность, что вызывает ощущение “растерянности”, потери себя, своего “Я”, своего единства и целостности, происходит утрата целей и смыслов своей жизнедеятельности: “...для человека самая большая опасность – перестать быть в мире с самим собой...” [18; 47].

М. Цветаева, по существу, оказывается в ситуации невозможности жить. Жизнь продолжается, но лишённая смысла, “превращается в бремя” [19; 198].

В ситуации невозможности жить, бессмысленности жизни перед человеком в той или иной форме встает “задача на смысл”, задача производства смысла. Возникает необходимость в переживании - особой работе человека по перестройке своего мира, установлению смыслового соответствия между сознанием и бытием [20; 27]. Возникает необходимость в трансформации образа мира и образа жизни, объективации в сознании происходящих изменений, коррекции сложившейся совокупности деятельностей, составляющих образ жизни человека, перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека.

Одним из способов работы переживания является ностальгия [21]. А. Тарковский писал, что его главной задачей в фильме “Ностальгия” было “передать состояние человека, который

вступил в глубокое противоречие с миром и самим собой, который не способен найти равновесие между реальностью и желаемой гармонией, который, стало быть, переживает ностальгию, которая вытекает ... из глобальной печали по отношению к целостности бытия” [17; 348]. Человек в состоянии ностальгии “повсюду не дома”, ему не достает соответствий во внешнем мире, наличие которых, встреча с которыми, способствовали бы его собственной завершенности и целостности. Он постоянно ощущает свой разрыв с миром и пытается преодолеть его в идеальном плане, средствами памяти. Осуществляется попытка восстановления нарушенной целостности открытой системы, которой является человек, через поиски опоры в прошлом. Прошлое обеспечивает человеку подтверждение его идентичности, преемственности личности, несмотря на все “разрывы” на жизненном пути. Ностальгия, таким образом, является одним из способов самоорганизации системы “человек”.

При создании прошлого происходит отбор воспоминаний, прежде всего тех, которые удовлетворяют создаваемой мифологической концепции. Это всегда события, наделенные особым значением и связанные со смыслом человеческой жизни, взятой как целое. Создаваемое прошлое является мифом, особым типом реальности. “...Миф есть ... наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность. Это не выдумка, но наиболее яркая и самая подлинная действительность. Это – совершенно необходимая категория мысли и жизни, далекая от всякой случайности и произвола” [22; 24]; “Миф есть в словах данная чудесная личностная история” [22; 169]. Создавая индивидуальный миф, человек творит самого себя.

Доминирование прошлого началось у Цветаевой очень рано, со временем оно все более прогрессировало. “Мы живы тоской”, - так писала Цветаева в детском еще стихотворении. “Повесть о Сонечке” последняя, самая крупная и самая романтическая проза Марины Цветаевой, предельно откровенная и в откровенности своей беззащитная, прощание с молодостью, с тем, что никогда не вернется. Пишет Цветаева эту повесть летом 1937 года.

После эмиграции – всегдашняя ностальгия, тоска по прошлому:

Уроненные так давно  
Вздымаю руки.  
В пустое черное окно  
Пустые руки  
Бросаю в полуночный бой  
Часов, - домой  
Хочу! – Вот так: вниз головой  
- С башни! – Домой!

Не о бульжник площадной:

В шепот и шелест...

Мне некий Воин молодой

Крыло подстелет.

Спрашивает: “Можно ли вернуться // В дом, который скрыт?” и отвечает:

“Той, где на монетах -// молодость моя - // Той России – нету.// - Как и той меня”. Однако:

...Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст,

И все – равно, и все – едино.

Но если по дороге – куст

Встает, особенно – рябина...

Память, однако, может выполнять не только созидательную, но и разрушительную работу. Если не удастся включить воспоминание в сегодняшнюю жизнь, не удастся преодолеть разрыв между прошлым и настоящим, то воспоминание превращается в разрушительную силу, разрастаясь и застилая собой все сегодняшнее существование. Человек замыкается в прошлом, целиком отдается своим воспоминаниям, так что только

они становятся для него подлинной реальностью, подлинным “настоящим”. Если воспоминание остается изолированным, составляет единственный предмет сознания, исключая восприятие текущей реальности, то оно, его переживание приобретает патологический характер.

Самоубийство Цветаевой позволяет считать, что ее память выполняла в большей степени разрушительную работу. Спустя полтора года после кончины Цветаевой ее сын Георгий писал, следующим образом трактуя гибель матери: “Переносить испытания – не так уж тяжело, но надо уметь надеяться, надо мечтать о будущем... Я вспоминаю Марину Ивановну в дни эвакуации из Москвы, ее предсмертные дни в Татарии. Она совсем потеряла голову, совсем потеряла волю: она была одно страдание. Я тогда совсем не понимал ее и злился на нее за такое внезапное превращение... Но как я ее понимаю теперь! Теперь я могу легко проследить возникновение и развитие внутренней мотивировки каждого ее слова, каждого поступка, включая самоубийство. Она ... не видела будущего и тяготилась настоящим, и ... как давило ее прошлое, как гудело оно, как говорило! Я уверен, что все последнее время существования М.И. было полно картинами и видениями этого прошлого; разряд все усиливался: она понимала, что прошлое затоптано и его не вернуть, а веры в будущее, которая облегчила бы ей жизнь и оправдала испытания и несчастья, у нее не было (курсив мой – Е.Н.).

... Лишь тот избегает трагедии в жизни, у кого эти величины (настоящее, прошлое, будущее – Е.Н.) не находятся в борьбе и противодействии, у кого жизнь образует одно целое. ... У Марины Ивановны всегда преобладало прошлое, многое ей застилавшее (курсив мой – Е.Н.)” [23].

Реальная жизнь требовала смены образа жизни. Однако это становится возможным, если есть перестройка образа мира, которая является результатом трансформации ценностно-смысловых оснований мира человека, в динамике которых отражается механизм подвижности открытой системы как основание ее устойчивости. Однако, динамика ценностей и смыслов возможна лишь при наличии мышления, без которого невозможна трансформация жизненного мира и его образа. У М. Цветаевой же всегда аффект преобладал над мышлением: “... Эвересты чувств (всегда Эвересты по выси, Этны и Везуви по накалу) ... Воздух ее чувств был и раскален и разрежен, она не понимала, что дышать им нельзя – только раз хлебнуть!”.

В работе переживания заняты обычно все психические функции, “но каждый раз одна из них может играть главную роль, беря на себя основную часть работы переживания, то есть работы по разрешению неразрешимой ситуации” [20; 29]. Следует отметить, что герои многих стихотворений, поэм, значительной части прозы М. Цветаевой – реальные люди. Однако ее воспоминания меньше всего похожи на традиционный мемуарный жанр. Отталкиваясь от двух-трех характерных черт, которые сохранились в ее памяти, Цветаева творила художественный образ, пересоздавая личность своего героя. Убежденная в том, что “воображение правит миром”, Цветаева вольно обращалась с реальностью. “...С былью она не считалась, создавая свою”, - вспоминает А.И. Цветаева, упрекая Марину в своеволии, в искажении облика общих знакомых. [11; 33]. Цветаева сама признавалась в том, что память у нее “тождественна воображению” [11; 33]. И ностальгия как работа переживания, тоска по чему-нибудь утраченному, ушедшему, прежде всего, аффективный процесс.

Для производства смысла необходима была работа мышления. Доминировал же аффект. Мышление все хуже выполняло функцию генерации жизненных смыслов, жизнь лишалась их. “Она совсем потеряла голову, совсем потеряла волю: она была одно страдание (курсив мой – Е.Н.)”.

Постоянно существующая у всех актуальная тенденция к установлению соответствия между образом жизни и образом мира у Цветаевой всегда была максимально выраженной: “... М.Ц., бывшая в непрерывном движении и росте... Ее движение (во всем, в творчестве, да и просто в жизни дней) всегда было восхождением”. Она в своем образе жизни постоянно

восходила к своему образу мира, который в основе своей, своих ядерных основаниях оставался неизменным. В результате произошло их максимально большое сближение. Оно не могло являться стимулом к жизни: “Человеку требуется не равновесие, а то, что я называю “нусодинамикой”, т.е. духовной динамикой в рамках полярного напряжения, где один полюс представляет собой смысл, цель, которая будет реализована, а второй полюс – человека, который должен осуществить эту цель” [10; 121-122]. Происходило “уплощение”, “увядание” эмоций: “...Тишаю, дичаю, волчею, // Как мне все – равны, всем – равна. // И если в сердечной пустыне, // Пустынной до краю очей...”, “И все – равно, и все – едино”. Особенно ярко оно проявилось в последнее время жизни.

О последних днях М. Цветаевой, ее эмоциональном и “душевном состоянии” в это время дают возможность судить воспоминания Л. Чуковской [12]. Воспоминания ее чрезвычайно ценны для понимания произошедшего. Встретились они 26 августа, 31-го Цветаевой не стало.

“Лицо ... серое...словно припухшее. Щеки впалые, а глаза желто-зеленые, вглядывающиеся упорно. Взгляд тяжелый, выпытывающий...Приветливые слова не сопровождалось, однако, приветливой улыбкой. Вообще никакой улыбкой – ни глаз, ни губ. Ни искусственно светской, ни искренне радующейся. Произнесла она свое любезное приветствие голосом без звука, фразами без интонации.

- Сейчас решается моя судьба, - проговорила она. – Если меня откажут прописать в Чистополе, я умру. Я чувствую, что непременно откажут. Брошусь в Каму... в Елабуге я боюсь...

...меня удивило, что Марина Ивановна как будто совсем не рада благополучному окончанию хлопот о прописке.

- А стоит ли искать? (жилье – Е.Н.). Все равно ничего не найду. Лучше уж я сразу отступлюсь и уеду в Елабугу ... Все равно. Если и найду комнату, мне не дадут работы. Мне не на что будет жить”.

Одна идти и искать комнату она не может: “Нет, нет! – закричала Марина Ивановна. – Одна я не могу. Я совсем не понимаю, где что. Я не разбираюсь в пространстве”. Идут искать комнату, Марина Ивановна рассказывает:

“Когда я уезжала из Москвы, я ничего с собой не взяла. Понимала ясно, что моя жизнь окончена. Я даже письма Бореньки Пастернака не захватила с собою... Скажите, пожалуйста, почему вы думаете, что жить еще стоит? Разве вы не понимаете будущего?... что все кончено? И для вас, и для вашей дочери, и вообще. ... Вообще – все!... Ну, например, Россия!...

- Дети, дети, жить для детей, - заговорила Марина Ивановна. – Если бы вы знали, какой у меня сын, какой он способный, одаренный юноша! Но я ничем не могу ему помочь. Со мною ему только хуже. Я еще беспомощнее, чем он. ... Если бы меня приняли в судомойки, было бы чудесно. Мыть посуду – это я еще могу. ...Вы не можете себе представить, до какой степени я беспомощна. Я раньше умела писать стихи, но теперь разучилась. ...

Мы шли по набережной Камы...

- Вот и Бутлерова, - сказала я.

- Какая ужасная улица, - сразу отозвалась Марина Ивановна. – Я не могу тут жить. Страшная улица. ...

Пока Цветаева читала, я пыталась понять, чье чтение вспоминается мне сквозь ее интонации. Вызов, властность – и какое-то воинствующее одиночество. Читая, щетинится пленным царственным зверем, презирающим клетку и зрителей.

Не обольщусь и языком

Родным, его призывом млечным.

Мне без-раз-лич-но – на каком

Непонимаемой быть встречным!”.

Согласно В.Франклу, человек “должен актуализировать потенциальный смысл своей жизни”, “человеческое существование есть ... самотрансценденция” [10; 123-124]. М. Цветаева же не “видела” возможностей вне себя. Ее будущее сократилось, сжалось до настоящего: “Почему вы думаете, что жить еще стоит? Разве вы не понимаете будущего? ... Нет будущего”. Самотрансценденция стала невозможной, для Цветаевой исчезло “зачем жить”. Поэтому: “Я не хочу умереть, я хочу – не быть”, “Смерть – это нет...”. “Нет” - жизни вне самотрансценденции.

Открытая система, которой является человек, при переходе в узкий слой настоящего (здесь и теперь) все больше и больше закрывается, происходит постепенное разрушение действительности, в которой можно жить самоорганизуясь, самотрансцендируя. Разрушается динамически устойчивое (благодаря ценностным координатам) пространство для жизни и развития как условие сохранения жизни и ее осуществления. Психологическая система закрывается, наступает ее распад.

Рано или поздно М. Цветаева должна была уйти. Вопрос был только в сроках и обстоятельствах. Она сама знала это. “Жизнь и смерть произношу с усмешкой // Скрытою” – и, еще сильнее: “...вместо земных // Насильных небес - // Небесных земель // Синь”, - куда она рвалась.

Согласно Цветаевой: покончить счеты с жизнью, если в ней нечем дышать; уметь жить – это, значит, уметь и умирать, иметь свою волю и право на смерть. Ей было чуждо христианское смирение и при этом абсолютно нечем было дышать, ей было тяжело, душно в телесной оболочке. А. Блок: “Пушкина убила вовсе не пуля Дантеса. Его убило отсутствие воздуха”. Отсутствие воздуха убило и самого А. Блока, оно же убило М. Цветаеву. “Отсутствие воздуха” – отсутствие ценностей-возможностей, будущего, духа. Ушло “зачем жить”: “Есть очень много мудрости в словах Ницше: “Тот, кто имеет зачем жить, может вынести любое как” [10; 121].

Рушатся смыслы, рушится действительность, становится невозможно дышать, жить, самотрансцендировать. Система закрывается.

К 41-му году огонь души М. Цветаевой погас окончательно. Погас огонь любви, перестали писаться стихи, ослабла воля к жизни: “Она совсем потеряла голову, совсем потеряла волю (курсив мой – Е.Н): она была одно страдание”. Между тем: “Подлинная воля прежде всего связана ... с возможностью творческой постановки целей, прямо не вытекающих из данных обстоятельств, но направленных на преобразование этих обстоятельств и себя в них. ... Подлинная, свободная воля ... необходимо связана с трансцендирующей сущностью человека, с целетворением. ... Целетворение, постановка идеальных проектов преобразования себя и мира подразумевают наряду с волей еще одно важнейшее условие. Это условие – вера человека в возможность, правильность, осуществимость этих идеально представленных целей и проектов. ... Человек без веры... - это человек без будущего, ... не способный к преодолению и преобразованию себя и действительности, человек причинно обусловленного, но отнюдь не целесозидающего действия” [24; 35-36]. Воли Цветаевой хватило на то, чтобы уйти из жизни, сказав: “смерть – это нет...” причинно обусловленному существованию.

Стихия Смерти увлекла Цветаеву за собой. Она погибла, когда “реальная” жизнь, решительно отгнав жизнь Духа, одержала победу. Когда не выдержала ее измученная, безмерная, “живучая” душа. Ушла целевая детерминация, жить причиной М. Цветаева отказалась. Н. Бердяев был прав: “Психология самоубийства не знает выхода из себя к другим, для нее все теряет ценность... психология самоубийства есть не духовное состояние... как ни разнообразны мотивы самоубийства и душевная их окраска, оно всегда означает переживание отчаяния и потерю надежды” [1; 93].

Когда притягивающие неосуществленные возможности вовне исчезают для человека, он их не видит, исчезает то, что “заставляет” “двигаться”, жить, быть: “Своею завершенностью и завершенностью события жить нельзя, нельзя поступать; чтобы жить, надо быть

незавершенным, открытым для себя – во всяком случае, во всех существенных моментах жизни, - надо ценностно еще предстоять себе, не совпадать со своей наличностью” [25; 16-17]; “Человек рождается как возможность (стать человеком), он живет как осуществление этой возможности, он умирает, когда такой возможности не остается” [5; 74].

#### Библиографический список

1. Бердяев Н. О самоубийстве // Психологический журнал, – Том 13. – № 1. – 1992. – С. 90-94.
2. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
3. Ключко В.Е. Методологические принципы теории психологических систем // Фиксированные формы поведения в образовании, науке и культуре. – Бийск, 2000. – С. 8-16.
4. Ключко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. – Барнаул: изд-во АГУ, 1996. – № 3 – С. 104-112.
5. Ключко В.Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах // Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999. – С. 65-144.
6. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Вып. 8-9. - С. 7-15.
7. Ключко В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. – 1996. – Вып. 2. – С. 10-13.
8. Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: Автореф. дис. ...д-ра. психол. наук. М., 1996. – 47 с.
9. Даненова Д.Б. Трансформация образа жизни и образа мира людей как психоисторическая проблема: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Барнаул, 2001. – 21 с.
10. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты / Под Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 118-126.
11. Райнер Мария Рильке, Борис Пастернак, Марина Цветаева. Письма 1926 года. –Москва.: “Книга”, 1990. – 256 с.
12. Чуковская Л. Предсмертие // Собеседник. – 1988. – № 3. – С. 41-64.
13. Савельева Н. Учитель и урок // Учительская газета. – 1991. – № 50. - С. 4.
14. Эйсер А.В. При свете совести. Воспоминания о Цветаевой // Книжное обозрение. – 1992. – № 41. – С. 8-9.
15. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: “Гнозис”, издательская группа “Прогресс”, 1992. – 272 с.
16. Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – 44 с.
17. О Тарковском /Сост., авт.предисл. М.А.Тарковская. – М.: Прогресс, 1989. – 400 с.
18. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. – СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. – 571 с.
19. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
20. Василук Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 200 с.
21. Фенько А.Б. Психология ностальгии: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М.: 1993. – 18 с.
22. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздт, 1991. – С. 21 – 186.
23. Саакянц А. Уход Марины Цветаевой // Книжное обозрение. – 1991. – №38. – С. 8.
24. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
25. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
26. Цветаева М.И. Стихотворения и поэмы. – Л.: Сов.писатель, 1990. – 800 с.

*Мартин Е.П. Селигмен  
(Университет Пенсильвании)  
Михай Чиксентмихай  
(Университет Клеремонта)*

## **ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Введение**

*Наука позитивного субъективного опыта, позитивных индивидуальных особенностей и позитивных институтов обещают улучшить качество жизни и предупредить патологию, которая возрастает, когда жизнь пуста и бессмысленна. Исключительный фокус на патологии, который доминирует в наших дисциплинах, создает модель человеческого бытия без позитивных характеристик, которые делают жизнь стоящей. Надежда, мудрость, творчество, предвидение, смелость, духовность, ответственность и стойкость игнорируются или объясняются как трансформации более аутентичных негативных импульсов.*

*Пятнадцать статей в этом, венчающем тысячелетие выпуске, American Psychologist обсуждают такие темы как: что делает возможным счастье, в чем эффект автономности и саморегуляции, как оптимизм и надежды влияют на здоровье, что конституирует мудрость и как талант и творчество становятся реальностью. Авторы намечают в общих чертах систему позитивной психологии, указывая на пробелы в нашем знании, и предсказывают, что в следующем столетии мы увидим науку и профессию, которая поднимется, чтобы понять и выстроить факторы, позволяющие расцвести индивидам, общностям и обществам.*

Вступая в новое тысячелетие, американцы стоят перед историческим выбором остаться одинокими на вершине экономического и политического лидерства. Соединенные Штаты могут продолжать увеличивать свое материальное богатство, игнорируя человеческие нужды своих людей и всех остальных на планете. Такой курс, вероятно, поведет к усилению эгоизма и отчуждения между большим или меньшим благополучием, и очевидным хаосом и отчаянием.

При подобной конъюнктуре социальные и исторические науки могут играть чрезвычайно важную роль. Они могут четко сформулировать образ «хорошей жизни», что эмпирически звучит как будто понятно и привлекательно. Они могут показать какие действия поведут к благополучию, к позитивным людям и процветающим общностям. Психологи должны быть в состоянии документировать, какого рода семьи будут процветать детьми, какого рода установки будут поддерживать наибольшее удовлетворение среди рабочих, какие курсы политики вызовут наиболее полное исполнение гражданских обязательств и как жизнь людей может стать достойной.

Однако психологи имеют ограниченные знания о том, что делает жизнь достойной. Они подошли совсем немного к тому, чтобы понять что выносят и как выживают люди в условиях бедствий и несчастий. (Из недавних обзоров истории психологии см. Benjamin, 1992; Koch & Leary, 1985; Smith, 1997). Однако, психологи знают совсем мало о том, как обычные люди преуспевают при более мягких условиях. Психология со времен второй Мировой войны стала в основном наукой исцеления. Она концентрируется на исправлении ущерба, повреждений в рамках модели болезненного человеческого функционирования. Это почти исключительное внимание к патологии оставляет в запущенном состоянии осуществление людей и процветающих общностей. Цель позитивной психологии начать



ускорение изменений центра внимания психологии: от озабоченности только об исправлении наихудшего в жизни к построению позитивных ее качеств.

Областью позитивной психологии, на субъективном уровне, являются ценностные субъективные переживания: благополучия, благосостояния и удовлетворения (в прошлом), надежды и оптимизма (в будущем), изобилия и счастья (в настоящем). На индивидуальном уровне – это позитивные характеристики: способность любить и трудиться, мужество и искусство межличностного взаимодействия, эстетическая сензитивность, стойкость, снисходительность, оригинальность, предвидение, духовность, высота таланта и мудрости. На уровне группы это – гражданские добродетели и институты, которые побуждают людей к лучшему проявлению гражданства: ответственности, воспитанности, альтруизма, вежливости, умеренности, терпимости и профессиональной этики.

Две личных истории, рассказанные каждым из авторов, объясняют как мы пришли к убеждению, что движение к позитивной психологии необходимо и как этот специальный выпуск *American Psychologist* изменил свое направление.

Для Мартина Е.П. Селигмена это началось с момента, когда он несколько месяцев назад был избран Президентом Американской Психологической Ассоциации: «Дело было в моем саду, когда я вместе с моей 5-летней дочерью Никки пропалывал сорняки. Я имею убеждения, что если даже я пишу книги о детях, я, в действительности, не так хорошо лажу с ними. Я целеустремлен и ограничен во времени, и когда я пропалывал сорняки в саду, я действительно пытался сорняки удалить вон. Никки, однако, подбрасывала сорную траву в воздух, напевая и танцуя вокруг. Я прикрикнул на нее. Она ушла, затем вернулась и сказала:

– Папа я хочу поговорить с тобой.

– Да, Никки?

– Папа ты помнишь меня до пяти лет? Со времени, когда мне было от трех лет до пяти, я была – рёва. Я хныкала каждый день. Когда мне исполнилось пять, лет я решила больше никогда не хныкать. Это было самое трудное из всего, что я когда-либо делала. И если я могу перестать плакать, ныть, ты можешь перестать быть таким брюзгой». Это было для меня как эпифания<sup>1</sup>, не меньше. Я узнал кое-что о Никки, о развивающихся детях, о самом себе и особенно много о моей профессии. Первое, я понял, что выросшую Никки не отучали от хныканья. Она сделала это сама. Вернее, я понял, что выросшая Никки занята овладением этой удивительной непостижимой силой, которую имеет – я называю это «видение души» – усиливая ее, выращивая ее, помогающую ей в окружающей жизни и противостоянии слабостям и жизненным бурям. Я понял, что воспитание детей – значительно больше, чем фиксация того, что у них несовершенно. Это – обнаружение и воспитание их сильных качеств, которыми они владеют, и хороши в них, и помогают им находить ниши, в которых можно лучше использовать эти силы.

– Что касается моей собственной жизни, Никки попала в точку. Я был брюзгой. Я провел 50 лет, примиряясь, в основном, с пасмурной погодой в моей душе и, последние 10 лет, с нимбом тучи в доме, полном солнечного света. Любой добрый успех, который я имел, был вероятно не в соответствии с моей сварливостью, а вопреки ей. В этот момент я решил измениться.

Однако самое большое значение урока Никки было для науки и профессии психологии. До второй мировой войны психология имела три различные миссии: лечить психические болезни, сделать жизнь людей более продуктивной и наполненной, идентифицировать и воспитывать высшие таланты. Раннее внимание к позитивной психологии иллюстрируют такие работы как изучение Терменом одаренности (Terman, 1939) и супружеского счастья (Terman, Bittenwieser, Ferguson, Johnson, Wilson, 1938),

---

<sup>1</sup> Эпифания – небольшой импульс, крохотная вспышка, чей свет с необычайной яркостью выхватывает из темноты отдельные моменты жизни – по И. Зиедонису (замеч. переводчика).

работы Уотсона об успешном родительстве (Watson, 1928) и работы Юнга, касающиеся исследования и открытия смысла жизни (Jung, 1933). Сразу после войны два события – оба экономические – изменили лицо психологии. В 1946 году была основана Администрация Ветеранов (теперь Ветеранов Труда) и тысячи психологов узнали, что они могут зарабатывать на жизнь, излечивая психические заболевания. В 1946 году был основан Национальный Институт Психического Здоровья (который, несмотря на его название, всегда базировался на болезненной модели и должен теперь, соответственно, быть переименован в Национальный Институт Психических Болезней) и академики поняли, что они могут получать гранты, если их исследования будут посвящены патологии.

Такое устройство принесло много пользы. Появились заметные успехи в понимании и терапии психических заболеваний. По крайней мере, 14 расстройств (болезней), ранее с трудом поддающиеся лечению, уступили свои секреты науке и теперь могли быть излечены или значительно облегчены. (Seligman, 1944)

Рядом, однако, были две другие фундаментальные миссии психологии – сделать жизнь всех людей лучше и воспитывать гениев – которые были совсем забыты. Это было не только предметом обсуждения, который изменился в силу финансирования, но распространенность теорий, подводящих фундамент понимания психологами самих себя. Они увидели себя как часть простой подобласти профессий здоровья и психология стала виктимологией. Психологи увидели теперь человеческое существо как пассивный фокус: стимулы приходят и вызывают ответы (какое чрезвычайно пассивное слово!). Внешнее подкрепление ослабляет или усиливает ответы. Побуждения, телесные органические потребности, инстинкты и конфликты детства толкают каждого из нас постоянно.

Эмпирический фокус психологии сдвинулся к оценке различных курсов излечения индивидуальных расстройств. И снова была вспышка исследований психологических расстройств и негативного влияния средовых стрессоров, таких как разводы родителей, смерть одного из любящих, физические и сексуальные злоупотребления. Практики продолжали лечить психические болезни пациентов в рамках болезней, восстанавливая повреждения: ущербных привычек, ущербных потребностей, ущербного детства и ущербных мозгов.

Mihaly Csikszentmihalyi<sup>2</sup> понял потребность в позитивной психологии в Европе, во время второй Мировой войны. «Будучи ребенком, я наблюдал как распадается тот опрятный самодовольный мир, в котором я был так удобно устроен. Я замечал с удивлением, как многие взрослые, которых я знал как успешных и самоуверенных, становились беспомощными и удрученными, так как война лишила их социальной поддержки. Без работы, денег, статуса они уменьшились до пустой оболочки. Однако, были немногие, кто сохранил свою целостность и цели, несмотря на окружающий хаос. Их безмятежность, ясность была приманкой, которая удерживала других людей от утраты надежды. И это не были мужчины или женщины, которые, как можно было ожидать, «вышли сухими из воды». Они не обязательно были уважаемыми, лучше образованными или более умелыми индивидами». Жизнь ставит вопрос: из какого источника черпали силу эти люди? Чтение философии и прикосновение к истории религии не дало удовлетворяющего ответа на этот вопрос. Я обнаружил, что эти идеи в текстах были слишком субъективны, зависимы от веры или от сомнительных допущений; они не содержали четкого скептицизма и неторопливого накопления силы, что я ассоциировал с наукой. Тогда в первый раз я прошел через психологию: первые работы Юнга, затем Фрейда и еще нескольких психологов, которые писали в Европе в 50-х г.г. Здесь, я думал, было возможное решение моих вопросов – в области знания, которая имеет дело с фундаментальными истоками жизни и пытается делать это с настойчивой простотой естественных наук.

---

2 Замечание переводчика: американское написание фамилии одного из авторов на английском языке.

Однако, в это время психология не была еще признанной наукой. В Италии, где я жил, каждый мог взять курсы психологии, не только по минимуму, на пути к достижению философской или медицинской степени; поэтому я решил ехать в Соединенные Штаты, где психология достигла более широкого признания. Первые курсы, которые я посетил, были чем-то вроде шока. Оказалось, что в Соединенных Штатах психология действительно становилась наукой, если под наукой иметь в виду только скептическое отношение и возможность внимания к измерениям. Что казалось, не доставало, однако, была позиция, которая оправдывала бы это отношение и эту методологию. Я искал научный подход к человеческому поведению, но я никогда не думал, что его может обеспечить понимание, свободное от ценностей. В человеческом поведении, что является наиболее интересным – не является стандартным, но неповторимым. Очень немногие люди сохранили благопристойность в атаках в течение второй Мировой войны: это те немногие, которые владели тайной понимания того, каким должен быть человек в его лучших проявлениях.

Однако, на пике фазы бихейвиоризма к психологии стали относиться, как если бы она была ветвью статистической механики. До сих пор я борюсь за признание двойственного императива: наука о человеческих существах должна включать понимание что *есть* и что *могло быть*.

Десятилетием позже «третий путь», возглавляемым Абрахамом Маслоу, Карлом Роджерсом и другими психологами гуманистического направления, обещал открыть новые перспективы устоявшихся клинического и бихейвиорального подхода. Благородство гуманистического взгляда оказало сильное влияние на культуру в целом и таило огромные возможности. К сожалению, гуманистическая психология не привлекла могущества накапливаемой эмпирической базы и это породило движение несметного числа терапевтической самопомощи. В некоторых ее воплощениях оно подчеркивает «самость» и вдохновляет «Я-центрированность», которая отвергает заботу о коллективном благополучии. Последующие дебаты определяют, произошло ли это потому, что Маслоу и Роджерс были впереди своего времени и эти направления были присущи их оригинальному видению или всецело в силу энтузиастов-последователей. Тем не менее, один из представителей гуманизма 60-х гг. замечательно обнаружил это: в любом крупном книжном магазине секция «психология» состояла из 10 стеллажей по кристаллолечению ароматерапией и по обогащению «внутреннего ребенка» на каждой полке книг, которые пытаются поддерживать некоторые школьные стандарты.

Какими бы ни были личные источники нашей убежденности, что пришло время для позитивной психологии, наше сообщение должно напомнить нашу позицию, что психология – не только учение о патологии, слабости и ущербности, она также учение о силе и добродетелях. Лечение – это не только фиксация того, что разрушено, это – выращивание (воспитание) того, что есть лучшего. Психология как раз – не ветвь медицины, имеющей дело с болезнями или здоровьем, она – много больше. Она имеет дело с работой и образованием, озарением, развитием и действием. И в этом поиске лучшего позитивная психология не полагается на доброжелательное мышление, веру, самовосприятие или фантазии. Она старается адаптировать, что есть лучшего в научном методе к уникальным проблемам, которые человеческое поведение презентует тем, кто желает понять его во всей его сложности.

Самое важное основание в этом подходе – вопросы превентивности. В прошедшем десятилетии психологи затрагивали проблему профилактики и это была ядерная часть президентской темы на съезде Американской Психологической Ассоциации в Сан-Франциско 1998. Как могут психологи предотвратить такие проблемы как депрессия, реальность злоупотреблений или шизофрению в юных людях, которые генетически уязвимы или живут в мире, который порождает эти проблемы? Как могут психологи предупредить убийственное насилие в школьных дворах у детей, которые имеют тягу к

оружию, недостаточность родительского внимания, слабые черты характера? За более чем через 50 лет психологи усвоили, что модель болезней не продвигает психологию ближе к предупреждению этих серьезных проблем. Действительно, большинство успехов профилактики исходило, в основном, из перспективы, сфокусированной на систематическом наращивании компетентности, а не на коррекции слабости.

Превентивные исследования открыли, что есть силы, которые выступают как барьер против психических болезней: мужество, предвидение будущего, умелость в межличностных взаимодействиях, вера, этика труда, надежда, честность, стойкость и способность к расцвету проницательности и озарениям. Основная задача профилактики в этом столетии будет – создание науки о человеческих возможностях, миссией которой будет понять и благоприятствовать этим добродетелям в юных людях.

Работа исключительно с личностными слабостями и ущербным мозгом, тем не менее, оказала услугу науке, бедно экипированной для эффективного предупреждения болезней. Психологам необходимо теперь предусмотреть масштабное изучение человеческих сил и возможностей. Практики должны признать, что многие из лучших работ, которые они сделали в консультативных комнатах, были больше амплификацией сил, чем коррекцией слабостей у их клиентов. Психологи, работающие в семьях, школах, религиозных общинах и корпорациях, должны создавать климат, благоприятный для развития этих сил. Большинство психологических теорий изменилось, чтобы облечь властью новую науку о силах и сопротивлении, больше не доминируют теории, рассматривающие индивида как пассивный объект, отвечающий на стимулы; индивиды теперь охотнее рассматриваются как принимающие решения на основе выборов, предпочтений и возможности становиться подготовленными и эффективными или, в неблагоприятных обстоятельствах, беспомощными и безнадежными (Bandura, 1986, Seligman, 1992). Наука и практика, которые полагаются на эти широко известные позиции, могут иметь непосредственный эффект предупреждения большинства эмоциональных расстройств. Они могут также иметь двусторонний эффект: они могут сделать жизнь клиентов физически более здоровой, используя все, что психологи узнали о влиянии ментального благополучия на тело. Эта наука и практика также реориентирует психологию к ее двум небрежно заброшенным миссиям – сделать обычного среднего человека более сильным и продуктивным и сделать высокий человеческий потенциал актуальным.

### **Об этом издании**

15 статей, которые следуют за этим введением, представляют исключительно разнообразную и сложную ориентацию в психологии – в социальных науках в целом – которая могла бы быть включена в рубрику «Позитивная психология».

Конечно, подобно всем извлечениям, это – до некоторой степени спорное и неполное. По многим темам, включенным в этот сборник, пространство разрешенное в целом изданием журнала *American Psychologist* позволит напечатать все статьи, достойные включения. Мы надеемся только, что эти привлекательные *hors d'oeuvres*<sup>3</sup> будут стимулировать читательский аппетит прикоснуться более основательно к предложениям данной сферы.

Как издатели этого специального выпуска, мы пытались быть исчерпывающими, но немногословными. Авторы просили писать на уровне общего обращения к чрезвычайно разнообразному и дивергентному специалитету читателей журнала, не жертвуя интеллектуальной строгостью своих аргументов. Статьи не должны были быть специализированным обзором литературы, но широким взглядом, развернутым к кроссдисциплинарным звеньям и практическому приложению. Наконец, мы пригласили большинство опытных исследователей, в связи с этим исключив некоторых многообещающих молодых исследователей – но они уже приготовили к изданию

---

3 Hors d'oeuvres (фр.) – нечто дополнительное...зд. дополнения.

специальный раздел этого журнала, посвященный последним работам по позитивной психологии.

Через все статьи проходит три основные темы. Первая касается позитивного опыта. Что делает один момент «лучше» чем следующий? Если прав Daniel Kahneman, то гедонистическое качество текущего опыта есть основной строительный блок позитивной психологии (Kahneman, 1999). Diener (2000, это издание) фокусируется на субъективном благополучии, Massimini и Delle Fave (2000, это издание) – на оптимальном переживании, Peterson (2000, этот выпуск) – на оптимизме, Myers (2000, этот выпуск) – на счастье, Ryan и Deci (2000, этот выпуск) – на самодетерминации, Taylor, Kemeny, Reed, Bower и Gruenwald (2000, этот выпуск) и Salovey, Rothman, Detweiler и Steward (2000, этот выпуск) сообщают об отношениях между позитивными эмоциями и физическим здоровьем. Эти предметы могут, конечно, рассматриваться как состояния или черты характера: можно исследовать, что считать за моменты счастья или что отличает счастливых индивидов от несчастливых. Поэтому второй темой этих статей является тема позитивной личности. Общий детерминатор, подчеркивающий все подходы, представленные здесь – возможности человеческого существа быть самоорганизованной, самонаправляемой и адаптивной целостностью. Ryan и Deci (2000) фокусируются на самодетерминации, Baltes и Staudinger (2000, этот выпуск) на мудрости и Vaillant (2000, этот выпуск) на зрелых защитах, Lubinski и Benbow (2000, этот выпуск), Simonton (2000, этот выпуск), Winner (2000, этот выпуск) и Larson (2000, этот выпуск) фокусируют внимание на исключительных достижениях (то есть, на творчестве и талантах). Некоторые из этих подходов осваивают исключительно перспективы развития, принимая в расчет, что силы индивида развертываются на протяжении всей жизни.

Третья «красная нить», проходящая через эти статьи – признание, что люди, их переживания, укоренены в социальном контексте. Таким образом, позитивная психология требует принимать во внимание позитивные общности и позитивные институты. На самом широком уровне Buss (2000, этот выпуск) и Massimini и Delle Fave (2000) описывают эволюционные среды, которые формируют позитивный человеческий опыт. Mayers (2000) описывает контрибуцию специальных отношений в счастье и Schwartz (2000, этот выпуск) размышляет о необходимости культуральных норм, чтобы облегчить индивидам тяготы выбора. Larson (2000) подчеркивает значимость волевой активности для развития молодых людей, полных сил, и Winner (2000) описывает влияние семьи на развитие таланта. Реальное достоинство, которое чрезвычайно редко в психологической литературе, в том, что каждая из этих работ смотрит на поведение в его социальном окружении. Более детальные интродукции к статьям этого сборника следуют.

### **Эволюционные перспективы**

Первый раздел сравнивает две статьи, рассматривающие позитивную психологию в самом широком контексте, в рамках которого она может быть понята, а именно, в эволюционном. Для некоторых людей эволюционные подходы неприятны, потому что они отрицают значение научения и самодетерминации, но это не неизбежно. Эти две статьи являются исключением в том, что они не только обеспечивают претенциозные теоретические перспективы, но –*mirabile dictu*<sup>4</sup>– они также обеспечивают возвышенными практическими примерами того, как психология, основанная на эволюционных принципах, может быть приемлемой для улучшения человеческих условий.

В первой статье David Buss (2000) напоминает читателю, что «мертвая рука прошлого» тяжело отражается на настоящем. Он фокусируется, первым делом, на трех причинах, почему позитивное состояние ума являются такими неуловимыми. Во-первых, потому что среда, в которой люди живут постоянно, так отлична от наследственной среды, к которой их тела и умы были адаптированы, что они часто не вписываются в

4 *Mirabile dictu* (лат.) – достойно удивления (замеч. переводчика).

современное окружение. Во-вторых, часто функционируют вовлеченные механизмы дистрессов – например, ревность делает бдительными людей, чтобы убедиться в верности своего супруга. Наконец, отбор, который в силу конкуренции увлекает также и нулевые результаты. Статью Buss`а необычайно интересной делает то, что после обнаружения этих основных препятствий к благополучию, он затем очерчивает некоторые конкретные стратегии их преодоления. Например, одно из существенных различий между средой наших предков и современной средой – парадоксальное изменение отношений людей к другим. С одной стороны, люди живут, окруженные много большим количеством людей, чем их предки, но они сближаются с немногими индивидами и, таким образом, переживают более глубокое одиночество и отчуждение. Решения этого и других тупиков не только концептуально оправданы в рамках определенной теории, но также замечательно практичны. Каковы же они? Рискуя создать неравновесное состояние, мы думаем, что для читателя лучше узнать это самому.

В то время, как Buss (2000) базирует свои аргументы на солидных положениях биологической эволюции, Fausto Massimini и Antonella Delle Fave (2000) рискуют вторгнуться в менее исследуемую область психологической и культурной эволюции. В этом смысле они начинают там, где остановился Buss: рассматривая аналитически влияние изменений в окружающей среде предков и, особенно, наблюдая как порождения *memes* (например, артефакты и ценности) влияют и подвергаются влиянию человеческого сознания. Они начинают с допущения, что живые системы самоорганизованы и ориентированы в направлении увеличения сложности. Таким образом, люди являются авторами своей собственной эволюции. Они постоянно вовлечены в селекцию этих *memes*, которые будут определять их собственную индивидуальность, и когда добавляют к этим *memes* отобранные другими, они формируют будущее своей культуры. Massimini и Delle Fave делают вывод – такой существенный для аргументации позитивной психологии – что психологическая селекция мотивируется не только под давлением адаптации и пережитков, но также благодаря потребности репродуцировать оптимальные переживания. При любой возможности люди выбирают поведение, которое позволяет им чувствовать полноту жизни, компетентности и творчества. Эти авторы заключают свой очевидный призыв к индивидуальному развитию в гармонии с глобальной эволюцией, обеспечивая примерами, извлеченными из их собственного опыта кросс-культурных интервенций, где психология применялась, чтобы исправлять травмирующие социальные условия, созданные неудержимой модернизацией.

### **Позитивные личностные особенности**

Второй раздел включает пять статей, имеющих дело с четырьмя различными личностными особенностями, которые делают вклад в позитивную психологию: субъективное благополучие, оптимизм, счастье, самодетерминация. Это темы, которые в прошедшие три десятилетия интенсивно изучались и дали впечатляющее множество находок – многие из них неожиданны и неинтуитивны.

Первая статья в этом блоке – обзор того, что известно о субъективном благополучии, написана Edward Diener`ом (2000), чьи исследования в этой области длятся уже три десятилетия. Субъективное благополучие относится к тому, что люди думают и как они переживают свои жизни – к когнитивным и аффективным умозаключениям, к которым они прибегают, когда оценивают свое существование. На практике субъективное благополучие есть более научно звучащий термин для того, что люди обычно называют счастьем. Хотя исследование субъективного благополучия первично полагалось на глобальную самооценку, что можно было бы критиковать по разным основаниям, эти данные были правдоподобны и связны. Сообщение Diener`а начинается с обзора темперамента и личностных коррелятов субъективного благополучия и демографических характеристик групп с высоким субъективным благополучием. Экстенсивному кросс-

культурному исследованию темы также дан обзор, предполагающий интересные связи между макросоциальными условиями и счастьем. Центральным вопросом теперь становится вопрос о том, как личностные ценности и цели служат связью между внешними событиями и качеством опыта. Эти исследования обещают подвести психологов ближе к пониманию озарений таких философов античности как Демокрит и Эпиктет, которые утверждали, что не то, что случается с людьми определяет, насколько они счастливы, но то как они интерпретируют случившееся.

Одной из диспозиционных черт, которая появляется чтобы связать внешние события с личностной их интерпретацией, является оптимизм. Эта черта включает «маленький» оптимизм (например, «этим вечером я найду удобное для парковки место») и «большой» оптимизм (например, «наша нация находится на грани чего-то великого»). Christopher Peterson (2000) описывает исследование этой полезной психологической характеристики во второй статье этого блока. Он полагает, что оптимизм включает когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Люди высокого оптимизма склонны иметь лучшее настроение, быть более настойчивыми и успешными и обладать лучшим физическим состоянием здоровья. Как работает оптимизм? Как он может быть увеличен? Когда он начинает искажать реальность? Вот те несколько вопросов, которые выделяет Peterson. Также как это справедливо в отношении других авторов этого издания, этот автор отдает себе полный отчет в том, что сложные психологические явления не могут быть поняты в изоляции от социального и культурного контекстов, в которые они внедрены. Тогда он спрашивает следующее: как влияет всецело пессимистическая культура на благополучие своих членов? И наоборот, приведет ли абсолютно оптимистическая культура к пустому материализму?

David Myers (2000) представляет свое синтетическое исследование счастья в третьей статье этого раздела. Его предвидение, хотя строго основано на эмпирической очевидности, содержит убеждение, что традиционные ценности должны содержать, как важные составляющие – элементы истины, если им должно сохраниться в поколениях. Отныне он более, чем большинство, настроен на темы, которые не очень приняты в этой области, такие неоднократно обоснованные связи между религиозной верой и счастьем. Два других условия, способствующие счастью, которые рассматривает Myers – экономическое развитие и доход (не такой высокий после того, как пройден минимальный порог изобилия) и близкие личные отношения (прочные связи). Хотя исследование самоотчетов о счастье базируется на корреляционном обзоре, основательность находок, удвоенная временем и различием культур, предполагает, что эти данные должны быть восприняты серьезно каждым, кто заинтересован в изучении тех основ, которые составляют позитивное качество жизни.

В первой из двух статей, посвященных самодетерминации, Richard Ryan и Edward Deci (2000) обсуждают другую особенность, центральную для позитивной психологии и интенсивно изучаемую. Теория самодетерминации исследует три связанные человеческие потребности: потребность быть компетентным, потребность в установлении связей<sup>5</sup> и потребность в автономности. Если эти потребности удовлетворены, заявляют Ryan и Deci, личное благополучие и социальное развитие оптимальны. Люди в этих условиях внутренне мотивированны, способны осуществить свой потенциал и помогать возрастающим вызовам прогресса. Эти авторы рассматривают разновидности социальных контекстов, которые поддерживают автономность, компетентность, принадлежность и те, которые стоят на пути личностного роста. Особенно важна их дискуссия о том, как человек может отстаивать автономию даже под внешним давлением, которое, кажется, отрицает ее. Статья Ryan`а и Deci показывает, что перспективы гуманистической психологии 60-х гг. могут породить жизнеспособную программу эмпирического исследования.

---

5 Базисная человеческая потребность заботиться о других и принимать в них участие (замеч. переводчика).

Является ли акцент на автономности неоспоримо хорош? Barry Schwartz (2000) рассматривает вопрос о самодетерминации больше с точки зрения философии и истории. Он обеспокоен тем, что эмфаза на автономии в нашей культуре имеет результатом своего рода психологическую тиранию – избыток свободы, который может повести к неудовлетворенности и депрессии. Он считает особенно проблематичным влияние теории разумного выбора на нашу концепцию гуманистической мотивации. Ноша ответственности за автономные выборы часто становится слишком тяжелой, ведет к неуверенности и сожалениям. Для большинства людей в мире, доказывает он, индивидуальный выбор не является ни ожидаемым, ни желанным. Культуральные понуждения являются необходимыми, чтобы вести осмысленную и удовлетворяющую жизнь. Хотя теория самодетерминации Ryan`а и Deci берет в расчет только потребность в установлении связей, как один из трех компонентов личностного осуществления, аргумент Schwartz`а выдвигает на первый план даже дополнительную выгоду: полагаться на культуральные нормы и ценности.

### **Отношения ментального и физического здоровья**

Один из аргументов для позитивной психологии состоит в том, что в течении прошедшего полу столетия, психология заметно стала фокусироваться на психических болезнях и, как результат, создала искаженный взгляд на то, что такое нормальная – и особенно – человеческая жизнь. Как выглядит психическое здоровье, видимое с позиций позитивной психологии? Следующие три статьи обращены к этой теме.

Бетховен был на грани самоубийства и отчаянья в возрасте 31 г., однако, через две дюжины лет он написал «Оду к радости», переведя в величественную музыку строки Шиллера: «We embraced? All ye millions ...».<sup>6</sup> Что позволило ему преодолеть отчаяние, несмотря на бедность и глухоту? В первой статье этого раздела психиатр George Vaillant (2000) напоминает читателям, что невозможно описать позитивные психологические процессы, не принимая во внимание всей жизни или, по крайней мере, ее продолжительного периода. «Не называйте человека счастливым, пока он живет», поскольку истинная позитивная психологическая адаптация будет разворачиваться в течение всей жизни. Полагаясь на результаты, добытые из трех больших выборок взрослых, изучаемых в течение нескольких десятилетий, Vaillant суммирует вклады зрелых защит – альтруизма, сублимации, вытеснения, юмора, предвосхищения – в успешную и радостную жизнь. И хотя Vaillant все еще использует патоцентрическую терминологию, например, «защиты», его взгляд на зрелое функционирование, который в полной расчет принимает значимость творческих, проактивных решений, взламывает шаблон виктимологии, который был единственным наследием психоаналитических подходов.

В общем предполагается, что это – нравственно быть строго объективным в какой-либо ситуации. Так, расписание нарядов, раскрашенное яркими красками более, чем обоснованное фактами – часто рассматривается как явный признак патологии (Peterson, 2000; Schwartz, 2000; Vaillant, 2000 в этом выпуске). Однако, во второй статье этого раздела Shelley Taylor и ее сотрудники утверждают, что воображаемая оптимистическая вера в будущее может защитить людей от болезни (Taylor, 2000 и др.). Результаты многочисленных исследований пациентов с жизнеугрожающими болезнями как AIDS<sup>7</sup> подтверждают, то те, кто остается оптимистом, проявляют симптомы позже и проживают дольше, чем пациенты, которые противостоят реальности объективно. Согласно утверждениям этих авторов, позитивные эффекты оптимизма служат посредником, в основном, на когнитивном уровне. Пациент-оптимист, похоже, тренирует свойства, которые повышают ценность здоровья, и заручается социальной поддержкой. Возможно

6 Обнимемся все, миллионы ... соединим сердца (замеч. переводчика).

7 СПИД – синдром приобретенного иммунодефицита.



также, но не доказано, что позитивные эмоциональные состояния могут иметь прямой физиологический эффект, который замедляет ход болезни. Как замечает Taylor и др., это направление исследований имеет исключительно высокую причастность к улучшению здоровья благодаря превентивным мерам и заботе.

В самом начале обширного обзора влияний широкого круга эмоций на физическое здоровье Peter Salovey и его соавторы (Salovey, 2000 и др.) печально допускают, что в силу патологического уклона большинства исследований этой сферы, теперь много больше известно о том, как негативные эмоции участвуют в болезни, чем, как позитивные эмоции содействуют здоровью. Однако, так как позитивные и негативные эмоции в общем инверсивно коррелируют, они утверждают, что замена первыми последних может иметь превентивный и терапевтический эффекты. Это исследование рассматривает включение прямого влияния аффекта на физиологическую и иммунную систему также как и непрямого влияния аффекта, такое как распределение в определенном порядке психологических, социальных ресурсов и мотивации здоровье-сберегающих режимов. Одним из наиболее интересных направлений изучения, вызывающее дискуссию, является то, которое показывает, что люди с высоким оптимизмом и надеждой, похоже, действительно более склонны обеспечить себя неблагоприятной информацией о своей болезни, и в силу этого лучше подготовлены, чтобы встретиться с реальностью, даже если позитивный исход для них оценивается как призрачный.

### **Воспитание превосходства**

Если психологи хотят улучшить человеческие условия, то недостаточно помогать только тем, кто страдает. Большинство «нормальных» людей также нуждаются в примерах и советах как достичь богатого и более наполненного существования. Вот почему ранние исследователи, такие как William James (1902/1958), Carl Jung (1936/1969), Gordon Allport (1961) и Abraham Maslow (1971) были заинтересованы в исследовании духовного экстаза, игры, творчества и пиковых переживаний. Когда эти интересы были заслонены медикализацией и «физической завистью», психология пренебрегла существенным сегментом своей повестки дня. Как жест к исправлению этой небрежности, последний раздел этого выпуска представляет шесть статей, имеющих дело с явлениями на противоположном конце патологического «хвоста» нормальной кривой – конца, который включает наиболее позитивные человеческие влияния.

Мудрость – одна из наиболее ценных особенностей в каждой культуре: в соответствии со Старым Заветом ее цена – выше рубинов (Job 28;18). Широко распространено убеждение, что мудрость приходит с возрастом, но как геронтолог Bernice Neugarten имеет обыкновение говорить: «Вы не можете ожидать, что глупый мальчик вырастет, чтобы стать мудрым старцем». Хотя первый Президент Американской Психологической Ассоциации G. Stanley Hall пытался разработать модель мудрости в развитии еще в 1922 году (Hall, 1922), эта тема не стала одной из популярных в те переходные годы. Недавно, однако, интерес к мудрости ожил и нигде с большей энергией, как в Институте Макса Планка в Берлине, где была разработана «Берлинская парадигма мудрости». Paul Baltes и Ursula Staudinger (2000) сообщают о серии исследований, которые дали в результате комплексную модель мудрости как когнитивную и мотивационную эвристику для организации знаний в поисках индивидуального и коллективного превосходства. Воспринимаемая как олицетворение лучших субъективных убеждений и законов личности, которые были собраны и тщательно проверены в опыте предшествующих поколений, мудрость определяется как экспертная когнитивная система, касающаяся фундаментальных прагматических сторон существования.

Вторая статья в этом разделе David'a Lubinski и Camilla Benbow (2000) имеет дело с превосходством другого рода. В этой статье авторы дают обзор обширной литературы,

касающейся детей с исключительными интеллектуальными способностями. Если спросить непрофессионала, на каком уровне кривой интеллекта обнаруживается наибольший разрыв в способностях, вероятным ответом, очевидно, будет что это одаренные люди, на уровне 1-2%, которые значительно отличаются в способностях от остальной популяции. Как указывают авторы, однако, 1/3 от абсолютного ранга обнаруживается на уровне 1% – ребенок с IQ равным 200 – совершенно другой и нуждается в иной образовательной среде по сравнению с учащимися, IQ которых равен «только» 140. Lubinski и Benbow обсуждают спорные вопросы как обнаружить, воспитывать, советовать и учить детей с этим высоким рангом способностей, доказывая, что небрежение к возможностям таких исключительных детей было бы достойной сожаления потерей для общества в целом.

Одна из наиболее мучительных загадок в психологии касается сложных отношений между патологией и творчеством. С тех пор как Чезаре Ламброзо поднял этот вопрос почти столетие тому назад, нелегкие отношения между этими, кажущимися противоположными, особенностями изучались снова и снова (по этой теме см. также Vaillant, 2000 в этом выпуске). Связанный с этим парадокс состоит в том, что некоторые из большинства одаренных взрослых воспитывались в необычайно неблагоприятных условиях детства. Эта и многие другие загадки, касающиеся природы и воспитания творческой личности, рассмотрены в статье Dean`a K. Simonton`a (2000), который изучает когнитивные, личностные и связанные с развитием измерения этого процесса также как и средовые условия, которые усиливают или тормозят творчество. К примеру, на основе его исчерпывающего историкометрического анализа, который измеряет уровни творческих вкладов десятилетие за десятилетием, Simonton заключает, что вслед за национальными переворотами против угнетающих режимов следуют более поздние поколения с возрастающей частотой творческих выходов.

Темы одаренности и исключительных достижений, с которыми имели дело две предыдущие статьи, поднимаются также и Ellen Winner (2000). Ее определение одаренности является более содержательным, чем предыдущее. Оно относится к детям, развитым не по годам, самомотивированным и с оригинальным подходом к проблемам в области их таланта. В противоположность некоторым данным, касающимся творчества только что упомянутых индивидуальностей, такие дети хорошо адаптированы и имеют семейную поддержку. Winner описывает современное состояние знания этой темы, сосредотачиваясь на источниках одаренности, мотивации одаренных детей и социальных, эмоциональных и когнитивных коррелятах исключительных достижений. Также, как и другие исследователи этой темы, автор на всем протяжении сензитивен к практическому использованию исследовательских находок, так, например, что должно быть сделано, чтобы воспитывать и поддерживать развитие одаренности.

Развитие исключительности в молодых людях является также темой статьи Reed Larson`a (2000), которая начинается с угрожающего и часто повторяемого заключения, что средний учащийся жалуется на скуку в течение 1/3 времени, которое он (она) проводит в школе. Принимая во внимание, что люди ходят в школу, по крайней мере, 1/5 часть своей жизни, это не очень хорошее известие. Larson доказывает, что юношество в нашем обществе редко имеет возможность проявить инициативу и что его образование вместо этого поощряет пассивную адаптацию к внешним требованиям. Он исследует вклады волевой активности, такой как участие в спорте, искусстве, гражданских организациях, чтобы обеспечить возможность для концентрированного, самонаправляемого усилия во всякое время. Хотя эта статья имеет дело с темой, центральной для предшествующих статей (например, Massimini и Delle Fave, 2000, Ryan и Deci, 2000 и Winner, 2000), она делает это в рамках натуралистического подхода к юношеским программам, таким образом, добавляя желанную подкрепляющую третью сторону к предшествующим подходам.

## **Вызовы будущему**

15 статей, содержащиеся в этом издании, сделали огромный вклад в позитивную психологию. В то же самое время темы, поднятые в этих статьях, указывают на гигантскую брешь в знаниях, которые могли бы быть вызовом переднему краю позитивной психологии. Можем ли мы предположить, какими проблемами будет заниматься эта наука в ближайшее десятилетие или два?

## **Исчисление благополучия**

Один из фундаментальных пробелов – отношение между кратковременным переживанием счастья и долго длящимся благополучием. Простое удовольствие исчисления предполагает что, если добавить личностных позитивных событий в сознание, вычтешь всё негативное и собрать все вместе, то получишь сумму, которая представляет это предельное личностное благополучие. Это имеет смысл до некоторого определенного момента (Kahneman, 1999), но вот несколько статей в этом издании предполагают, что то, что делает людей счастливыми в малых дозах, необязательно добавляет удовлетворения по большому счету: момент, с которого начинается уменьшение отдачи, быстро достигается во многих примерах, колеблясь в определенных пределах от уровня дохода, который зарабатывается, до удовольствия от хорошей пищи. Каков же, именно, тот механизм, который управляет подкрепляющим качеством стимула?

## **Развертывание позитивности**

Необходимо также понимать, что некая личность в период времени N не похожа на ту же самую личность в период N + 1: таким образом психологи не могут допустить, что то, что делает подростка счастливым, будет также составлять его или её счастье во взрослости. Например, смотреть ТВ и болтаться с друзьями, похоже, становится позитивными переживаниями большинства тинэйджеров. Однако, в той степени, в которой ТВ и друзья становятся главным источником счастья и, таким образом, привлекают увеличивающуюся массу внимания, этот тинэйджер вырастет, вероятно, в такого взрослого, который будет ограничен в способности достигать позитивных переживаний от широкого круга возможностей. Насколько должны быть отсрочены удовольствия, чтобы увеличить шансы долговременного благополучия? Является ли будущая расположенность к чему-либо неизбежной для серьезной отсрочки удовольствия, опасного для настоящего счастливого момента, для жизни в настоящем? Каковы те блоки детства, которые выстраивают позже счастье или длительное благополучие?

## **Неврология и наследственность**

Расцвет науки о нервных основах патологий начался в последние 20 лет. Психологи имели более чем рудиментарные идеи о том, что такое нейрхимия и фармакология депрессии. Они имели приемлемые знания о мозговой локализации и путях развития шизофрении, сущности злоупотреблений, тревожности и навязчиво-принудительных расстройств. Так или иначе, незамеченным оказалась то, что все эти патологические состояния имеют свои противоположности (LeDoux & Armony, 1999). Что представляет собой нейрхимия и анатомия жизнерадостного, хорошего настроения, реализма, будущей расположенности, сопротивляемости соблазну, мужества и рационального или флексибильного мышления?

Психологи изучают также наследственность таких негативных состояний как агрессия, депрессия и шизофрения, но знают очень мало о генетическом вкладе в генно-средовое взаимодействие и взаимонесоответствие. Могут ли психологи разработать биологию позитивных переживаний и позитивных особенностей?

### **Радость в сравнении с удовольствием**

В том же духе полезно различать позитивное переживание, называемое удовольствием, от состояния радости. Удовольствие – хорошее чувство, которое возникает от удовлетворения гомеостатических потребностей, таких как голод, секс, телесный комфорт. С другой стороны, радость относится к хорошим чувствам, которые люди переживают, когда они прорываются сквозь границы гомеостаза, когда они делают что-нибудь, что поднимает их на тем, чем они были – в атлетических событиях, артистическом исполнении, хорошем деле, побуждающей беседе. Радость, скорее чем удовольствие, есть то, что ведет к личностному росту и долговременному счастью, но почему же, когда есть возможность, большинство людей выбирают чаще удовольствие, чем радость? Почему люди предпочитают телевидение чтению захватывающей книги, даже когда они знают, что их обычное состояние удовольствие от ТВ – мягкая дисфория, в то время как книга может вызвать прилив, подъем.

### **Общее благополучие**

Этот вопрос ведет к теме баланса между индивидуальным и общим благополучием. Некоторые гедонистические вознаграждения, похоже, сведутся к нулю, если рассмотреть их в систематической перспективе. Предположим, движение быстроходной лодки в течение часа доставит такую же меру радости для персоны А, какую чтение книги стихов – для персоны В, но скоростное судно потребляет 10 галлонов бензина и раздражает 200 купальщиков; будут ли эти два переживания эквиваленты? Появится ли социальное знание позитивных общностей и позитивных институтов?

### **Аутентичность**

Есть общее, но невысказываемое, допущение в социальных науках, что негативные черты аутентичны, а позитивные – производны, компенсаторны или даже инаутентичны; но имеются две других возможности: 1) что негативные черты производны от позитивных, и 2) что позитивные и негативные системы являются самостоятельными. Однако, если эти две системы сепаратны, то как они взаимодействуют? Необходимо ли быть жизнерадостным, чтобы, преодолевая трудности и страдания, переживать позитивные эмоции и формировать позитивные черты? Не создает ли изобилие позитивных переживаний ломкую и хрупкую личность?

### **Создание буфера**

Когда позитивная психология найдет пути предупреждения и лечения, технические приемы, которые формируют позитивные черты, станут общим местом. Психологи имеют достаточное основание полагать, что техники, которые строят позитивные черты и позитивные субъективные переживания, работают и в терапии, и, может быть, что более важно, для профилактики. Формирующийся оптимизм, например, предупреждает депрессию (Seligman, Schulman, DeRubeis и Hollon, 1999). Вопрос состоит в том, как? С помощью каких механизмов мужество или мастерство межличностного взаимодействия, или надежда, или предвидения выполняют роль буферов против депрессии или шизофрении, или сущностных злоупотреблений?

### **Дескриптивная или прескриптивная**

Является ли наука позитивной психологии описательной или предписывающей? Изучение отношений между разрешающими условиями, индивидуальными силами, установлениями и такими результатами, как благополучие или доход, можно было бы просто результировать в эмпирической матрице. Такая матрица описала бы, например, какие таланты и при каких условиях приведут к определенным результатам. Такая матрица формировала бы индивидуальные выборы по ходу их жизни, но не настаивала бы

на желательности различных жизненных курсов. И наоборот, позитивная психология могла бы стать предписывающей дисциплиной, подобно клинической психологии, в которой пути выхода из депрессии не только описаны, но также считаются подходящими.

### **Реализм**

Каково отношение между позитивными чертами, подобными оптимизму, и позитивными переживаниями, подобными счастью, с одной стороны, и жизненным реализмом с другой? Большое сомнение в возможности и того, и другого. Это подозрение хорошо иллюстрируется реакцией, приписываемой Шарлю де Голлю, тогда Президенту Французской Республики, на вопрос журналиста:

«Господин Президент, вы – счастливый человек?»

«За какого дурака вы меня принимаете?».

Является ли мир просто слишком переполненным трагическим, чтобы разрешить некой мудрой персоне быть счастливой? Как предполагают статьи в этом выпуске, личность может быть счастливой, встречая жизнь реалистично и в то же время продуктивно трудясь, чтобы улучшить условия существования. Только время покажет, правилен ли такой взгляд. К тому времени, мы надеемся, вы найдете, что следует прочесть, доставляющее удовольствие и осведомляющее.

### **Выводы**

Мы завершаем это введение, осмеливаясь сказать о психологии нового столетия. Мы верим, что психология позитивного человеческого функционирования поднимется, чтобы достичь научного понимания и эффективного проникновения в созидание расцвета в личностях, семьях, сообществах.

Вы можете думать, что это чистая фантазия. Вы можете думать, что психология никогда не смотрела выше жертвы, неудачника, средства излечения, но мы хотели бы предположить, что, наконец, пришло время для позитивной психологии. Мы хорошо понимаем, что позитивная психология – не новая идея. Она имеет много выдающихся предшественников и мы не притязаем на оригинальность. Однако, этим предшественникам как-то не удалось привлечь совокупное эмпирическое множество исследований, чтобы фундаментировать эти идеи.

Почему не привлекали они эти исследования, и почему психология была сфокусирована на негативном? Почему психология усвоила предпосылки – без капли очевидного – что негативная мотивация аутентична, а позитивные эмоции – производны? Здесь есть несколько возможных объяснений. Негативные эмоции и переживания могут быть более настоящими и, таким образом, отвергать позитивные. Здесь заложен эволюционный смысл. Поскольку, негативные эмоции часто отражают непосредственные проблемы или объективные опасности, они должны быть достаточно сильными, чтобы побуждать людей остановиться, собрать свою бдительность, обдумать свое поведение и изменить свои действия, если необходимо (конечно, в некоторых угрожающих ситуациях чаще реагируют привычно, не тратя много времени на анализ), и по контрасту, когда люди хорошо адаптированы в мире, нет нужды в такой тревоге. Переживания, которые содействуют счастью, часто, кажется, не требуют усилий. Таким образом, на одном уровне фокус психологии на негативном может отражать различия ценностей выживания против позитивных эмоций. Может быть, однако, что сущность позитивных эмоций бывает затемнена именно потому, что они так важны. Подобно рыбе, которая не подозревает значимости воды, в которой плавает, люди принимают как должное определенное количество надежды, любви, радости и доверия потому что, это – те самые условия, которые позволяют им продолжать жить. Эти условия являются фундаментальными для существования, и если они присутствуют, некоторое число объективных препятствий может быть встречено с самообладанием и даже с радостью. Самус писал, что самый

главный вопрос философии есть вопрос, почему не должно совершить самоубийство? На этот вопрос нельзя ответить: «чтобы избавиться от депрессии», здесь должны быть позитивные основания для жизни, как минимум. Для негативного фокуса в психологии есть также исторические основания. Когда культуры сталкиваются с военной угрозой, нуждой, нищетой или нестабильностью, они могут естественно больше заботиться о защите и ремонтно-восстановительных работах. Культуры могут направить свое внимание к творчеству, добродетелям и высшим качествам жизни только когда они стабильные, процветающие и мирные. Афины в V веке до Р.Х., Флоренция в XV в. и Викторианская Англия – примеры культур, которые фокусировались на позитивных качествах. Афинская философия фокусировалась на человеческом достоинстве. Что есть хорошее действие и хороший характер? Что делает жизнь наиболее стоящей? Демократия была рождена в эту эпоху. Флоренция не выбрала статус наиболее важной военной силы в Европе, но вложила ее излишки в красоту. Викторианская Англия укрепляла честь, дисциплину, доблесть и долг как центральные человеческие добродетели.

Мы не предполагаем, что американская культура должна теперь воздвигнуть эстетический монумент, скорее мы полагаем, что нация – богатая, мирная и стабильная – обеспечит мир исторически благоприятными возможностями. У психологов есть выбор, создать научный монумент – науку, которая возьмет как свою первую задачу понимание того, что делает жизнь стоящей. Такое стремление сдвинет все социальные науки с их негативных основ. Господствующие социальные науки устремятся обозреть аутентичные силы, управляющие человеческим поведением, ведущим к самоустраемленности, агрессивности, территориальности, классовым конфликтом и т.п. Такая наука даже в ее лучшем проявлении является по неизбежности неполной. Даже утопически успешная, она будет должна неустанно спрашивать, как человечество может достичь того, что есть лучшее в жизни.

Мы предсказываем, что позитивная психология в новом столетии разрешит психологам понять и создать такие факторы, которые позволят индивидам, семьям, общностям и обществам процветать. Такая наука не должна начинать заново. Она требует в основной своей части перенаправить научную энергию. В течение 50 лет, когда психология и психиатрия стали исцеляющими дисциплинами, они создали подвижное, допускающее трансфер, знание о психических болезнях. Они создали удобную таксономию также как надежные и валидные пути измерения таких запущенных понятий, как шизофрения, гнев и депрессия. Они создали искушенные методы – и экспериментальные, и лонгитюдональные – для понимания причинных путей, которые ведут к таким нежелательным результатам. Наиболее важно, они обосновали фармакологические и психологические интервенции, которые позволили большое количество неизлечимых психических нарушений сделать высоко поддающимися излечению или, в некоторых случаях, даже излечимыми. Эти же самые методы, и во многих случаях, в тех же самых лабораториях, будущими поколениями ученых с легким сдвигом эмфазы и денежных средств, могут быть использованы, чтобы измерить, понять и создать такие характеристики, которые сделают жизнь более достойной. Как побочный эффект изучения позитивных человеческих особенностей, наука научится как противостоять и лучше предупреждать психические, также как некоторые физические, заболевания. Как главный эффект, психологи узнают как формировать те качества, которые помогут индивидам и общностям не только выносить и выживать, но также процветать.

#### **Библиографический список**

1. Allport G. W. (1961). Pattern and growth in personality. NY: Holt, Rinehart & Wilson.
2. Baltes P. B. & Staudinger U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. American Psychologist, 55. 122-136.
3. Bandura A. (1986). Social foundations of thoughts and action. Englewood Cliffs, NY, Prentice-Hall.

4. Benjamin L.T., Jr. (Ed.). (1992). The history of American psychology (special issue). *American psychologist*. 47(2).
5. Buss D.M. (2000). The evolution of happiness. *American psychologist*, 55, 15-23.
6. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and the proposal for a national index. *American psychologist*. 55, 34-43.
7. Hall G.S. (1922). *Senescence: The last half of live*. NY: Appleton.
8. James, W. (1958). *Varieties of religious experience*. NY: Mentor. (Original work published 1902).
9. Jung, C. (1933). *Modern man in search of a soul*. NY: Harcourt.
10. Jung, C.G. (1969). *The archetypes of the collective unconscious: vol. 9. The collective works of C.G. Jung*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1936).
11. Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener & Schwartz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). NY: Russell Sage Foundation.
12. Koch, S. & Leary, D.E. (Eds.) (1985). *A century of psychology as science*. NY: McGraw-Hill.
13. Larson, R.W.(2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
14. LeDoux, J., & Armony, J. (1999). Can neurobiology tell us anything about human feelings? In D. Kahneman, E. Diener & Schwartz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 489-499). NY: Russell Sage Foundation.
15. Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137-150.
16. Maslow, A. (1971). *The farthest reaches of human nature*. NY: Viking.
17. Massimini, F., & Delle Fave, A., (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24-33.
18. Myers, D.G. (2000). The funds, friends and faith of happiness. *American Psychologist*, 55, 56-67.
19. Peterson C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
20. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
21. Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B., & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55,116-121.
22. Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88.
23. Seligman, M.(1992). *Helplessness: On depression, development of death*. NY: Freeman.
24. Seligman, M. (1994). *What you can change and what you can't*. NY: Knopf.
25. Seligman, M., Schulman, P., DeRubeis, R., & Hollon, S. (1999). The prevention of depression and anxiety. Prevention and treatment. Article 8. Available on the World Wide Web: <http://journalsapa.org/prevention/volume2/pre0020008a.html>
26. Simonton, D.K., (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
27. Smith, R. (1997). *The human sciences*. NY: Norton.
28. Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Reed, G.M., Bower, J.E., & Gruenwald, T.L. (2000). Psychological resources, positive illusions and health. *American Psychology*, 55, 99-109.
29. Terman, L.M. (1999). The gifted student and his academic environment. *School and Society*, 49, 65-73.
30. Terman, L.M., Bittenwieser, P., Ferguson, L.W., Jonson, W.B., & Wilson, D.P. (1938). *Psychological factors in marital happiness*. NY: McGraw-Hill.
31. Vaillant, G.E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in positive psychology, *American Psychologist*, 55, 89-98.
32. Watson, J. (1928). *Psychological care of infant and child*. NY: Norton.
33. Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.

*Научный перевод выполнила Воронова Роза Александровна*

*Ричард М. Райан,  
Эдвард Л. Деси  
(Университет Рочестера)*

*ы*

## **ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ И ПОДДЕРЖКА ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ, СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ**

*Человеческие существа могут быть активными и вовлеченными или, наоборот, пассивными и отчужденными, в значительной степени как функция социальных условий, в которых они развиваются и функционируют. Поэтому, исследование в рамках теории самодетерминации сфокусировалось на социально-контекстуальных условиях, которые способствуют или превосхищают естественные процессы самомотивации и здорового психологического развития. Особенно были обследованы факторы, которые усиливают или разрушают внутреннюю мотивацию, саморегуляцию и благополучие. Эти результаты привели к постулированию трех врожденных потребностей – в компетентности, в автономии, в установлении связей<sup>8</sup>, которые, будучи удовлетворенными, значительно повышают самомотивацию и психическое здоровье, а неудовлетворенные – ведут к снижению мотивации и благополучия. Рассматривается также значение этих психологических потребностей и процессов в таких областях, как здравоохранение, образование, спорт, религия и психотерапия.*

Самое полное представление о человечестве показывает людей любознательными, энергичными и самомотивированными. В наилучшем свете они – деятельны и одухотворены, жаждут знания и обогащают себя, совершенствуют свои умения и применяют соответственно свои способности. Большинство людей проявляют значительные усилия, сотрудничество и обязательства в их жизни оказываются, в действительности, более нормативными, чем исключительными, и наводят на мысль об очень позитивных и устойчивых чертах человеческой природы.

Тем не менее, ясно, что человеческий дух может быть ущемлен или разрушен и, что люди иногда отрицают развитие и ответственность. Число примеров детей и взрослых, которые апатичны, отчуждены и безответственны – огромно, безотносительно к тому, каково их социальное происхождение или культурные истоки. Такое неоптимальное человеческое функционирование можно наблюдать не только в психологических клиниках, но также среди миллионов, кто ежедневно часами, пассивно сидит перед телевизором; смотрит ничего не видя, с последних парт классных комнат или бесконечно ожидает конца недели, чтобы уйти с работы. Ясно, что устойчивые, проактивные и позитивные тенденции человеческой природы бесспорно не инвариантны.

Тот факт, что человеческая природа, фенотипически выраженная, может быть активной или пассивной, конструктивной или праздной, предполагает более чем простые диспозиционные различия и является функцией более чем только биологической заданности. Должно также обговорить широкий круг реакций социального окружения, который заслуживает больше всего нашего научного внимания. Характерно, что социальные контексты катализируют как внутри-так и межличностные различия в мотивации и личностном росте, результируя в людях, которые более самомотивированы, энергичны и интегративны в некоторых ситуациях, областях и

---

8 Need for relatedness – базисная человеческая потребность заботиться о других и принимать в них участие. Замеч. переводчика.



культурах, больше чем в других. Исследование условий, которые благоприятствуют, или наоборот, подрывают позитивный человеческий потенциал, имеет теоретический смысл и практическое значение, потому что это может быть вкладом не только в формальное знание, но также может определять социальные обстоятельства, которые оптимизируют развитие людей, их деятельность и благополучие. Исследования в рамках теории самодетерминации (SDT)<sup>9</sup> имели непреходящий интерес именно к этим вопросам (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan, 1995).

### **Теория самодетерминации (ТСД)**

ТСД – рассматривается как подход к человеческой мотивации и личности, в котором используются традиционные эмпирические методы, применяемые организмической метатеорией, выдвигающей на первый план значение вовлеченности внутренних ресурсов человека для личностного развития и поведенческой саморегуляции (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Таким образом, его арена – исследование тенденций внутреннего роста людей и врожденных психологических потребностей, которые являются базисом для их самомотивации и личностной интеграции, также как для условий, которые ускоряют эти позитивные процессы. Индуктивно используя эти эмпирические процессы, мы обнаружили три таких потребности – потребность в компетентности (Harter, 1978; White, 1963), в установлении связей и отношений (Baummeister & Leary, 1995; Reis, 1994), и автономии (deCharms, 1968; Deci, 1975), которые оказались существенными для фасилитации оптимального функционирования естественных наклонностей для развития и интеграции, также как и для конструктивного социального развития и личного благополучия.

Многие исследования в рамках ТСД изучали такие факторы окружающей среды, которые препятствуют или разрушают самомотивацию, социальное функционирование и личное благополучие. Хотя многие, специфически вредные эффекты, были изучены, исследования предполагают, что этот ущерб может быть наиболее четко описан в терминах неблагоприятности для трех базовых психологических потребностей. Таким образом, ТСД касается не только специфической природы позитивных тенденций развития, но она также исследует социальное окружение, которое антагонистично этим тенденциям.

Эмпирические методы, использованные в большинстве исследований ТСД, были в Бэконнианских традициях, в которых социально-контекстуальными переменными непосредственно манипулировали, чтобы проверить их действие, как на внутренние процессы, так и на поведенческие проявления. Применение экспериментальных образцов позволило нам уловить специфику условий, при которых естественная человеческая активность и конструктивность будут процветать, а также и те условия, которые способствуют недостаточной самомотивации и социальной интеграции. На этом пути мы использовали экспериментальные методы, не принимая во внимание механистичных или причинно-действенных метатеорий, которые типично ассоциировались с этими методами.

В этой статье мы дадим обзор работы, выполненной в рамках ТСД, имея в виду ее причастность к трем важным выводам. Мы начинаем с исследования внутренней мотивации, прототипичной проявлению человеческой склонности к обучению и созиданию, и мы рассмотрим исследование специфических условий, которые помогают или препятствуют этому особому типу мотивации. Во-вторых, мы представим анализ саморегуляции, которая касается того, как люди принимают социальные ценности и внешние случайности и постепенно трансформируют их в личные ценности и самомотивацию. В этой дискуссии мы выделяем различные формы интернализированной мотивации, обращаясь к их поведенческим и

---

<sup>9</sup> SDT – Self-Determination Theory. – Теория СамоДетерминации. Далее будет использована русская аббревиатура – ТСД.

эмпирическим коррелятам, и те условия, которые, вероятно, способствуют этим различным мотивациям. В-третьих, мы центрируем внимание на исследованиях, которые непосредственно проверяют влияние удовлетворения психологических потребностей на здоровье и благополучие.

### **Природа мотивации**

Мотивация касается – энергии, направления, настойчивости и завершенности – всех аспектов активации и намерений. Мотивация была центральным и вечным спорным вопросом в области психологии, так как она – сердцевина биологической, когнитивной и социальной регуляции. Возможно, в действительности, более важно то, что мотивация высоко оценивается в силу ее последствий: она – порождает. Это, таким образом, превосходящая другие заботы тех, кто (в таких ролях как менеджер, учитель, религиозный лидер, тренер, медицинский провизор и родитель) вовлечен в мобилизацию других к действию. Хотя мотивация часто рассматривается как особый конструкт, даже поверхностное размышление предполагает, что люди побуждаются к действию очень разными типами факторов с высоко вариативными проявлениями и последствиями. Люди могут быть мотивированы в силу того, что они ценят активность, или потому, что есть сильное внешнее принуждение. Они могут быть побуждены к действию в силу постоянного интереса или в силу подкупа. Они могут вести себя в силу личных обязательств совершенствования или из страха оказаться под наблюдением. Эти контрасты между случаями, имеющими внутреннюю мотивацию, в сравнении с внешне вынужденными, наверняка знакомы каждому. Но стоят ли за поведением людей их интересы и ценности или они ведут себя в силу причин, не имеющих отношения к их «самости» – вопрос значимый для всякой культуры (Johnson, 1993) и представляющий базовое измерение, по которому судят о смысле собственного поведения и поведения других (deCharms, 1968, Heider, 1958, Ryan&Connel, 1989). Сравнения между людьми, мотивация которых аутентична (буквально, самовластна или индоссирована), с теми, чьи действия просто внешне контролируются, типично обнаруживают, что первые, относительно последних, имеют больше интересов, радостного возбуждения и доверия, которые, в свою очередь, проявляются как в качественном исполнении, настойчивости и творчестве (Deci&Ryan, 1991, Sheldon, Ryan, Rawsthorne&Ilardi, 1987), так и в повышенной жизнестойкости (Nix, Ryan, Manly&Deci, 1989), в самооценке (Deci&Ryan, 1995), и общем благополучии (Ryan, Deci&Grolnick, 1995). И это так, даже когда люди имеют одинаковый уровень, постигающей компетентности или самодостаточности для этой деятельности.

В силу функциональных и эмпирических различий между самомотивацией и внешней регуляцией, основным фокусом ТСД было: обеспечить более дифференцированный подход к мотивации, осведомляясь, всякий раз, о характере мотивации действия данного момента. Рассматривая постигающие силы, которые побуждают человека действовать, ТСД способна идентифицировать несколько различных типов мотивации, каждый из которых имеет специфические последствия для обучения, исполнительской деятельности, персонального опыта и благополучия. К тому же, четко сформулировав систему принципов, касающихся того, как каждый тип мотивации развивается и поддерживается или предупреждается и разрушается, ТСД одновременно выражает позитивное доверие к человеческой природе и принимает меры в отношении пассивности, отчуждения и психопатологии.

### **Внутренняя мотивация**

Кажется, ни один феномен не отражает позитивный потенциал человеческой природы, так, как мотивация, врожденная тенденция находить новизну и откликаться на ее вызов, умножать и расширять свои способности и исследовать и учиться. Теоретики проблемы развития знают, что

с момента рождения дети, в их здоровом состоянии, активны, любознательны и игривы даже в отсутствии специфических поощрений (Harter, 1978). Конструкт внутренней мотивации описывает эту естественную склонность к ассимиляции, овладению, спонтанному интересу и исследованию, которая так существенна для когнитивного и социального развития и которая представляет естественный источник удовольствия и энергии в продолжении всей жизни (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995).

Тем не менее, несмотря на тот факт, что человечеству щедро дарованы внутренние мотивационные тенденции, теперь ясна очевидность, что защита и обогащение этой внутренней расположенности требует подкрепляющих условий, так как она может быть довольно легко разрушена различными неподдерживающими условиями. Таким образом, наша теория внутренней мотивации не касается причин того, что детерминирует внутреннюю мотивацию (которую мы рассматриваем как развивающиеся склонности: Ryan и др., 1997); скорее она исследует условия, которые выявляют и поддерживают или подавляют и уменьшают эти врожденные склонности.

В рамках ТСД Deci и Ryan, ом была предложена теория когнитивного развития (СЕТ)<sup>10</sup>, как ее субтеория, которая имеет своей целью спецификацию факторов, объясняющих вариативность внутренней мотивации. ТКР сформулирована в терминах социальных и средовых факторов, которые способствуют или подрывают внутреннюю мотивацию, используя язык, который отражает допущение, что внутренняя мотивация, будучи врожденной, будет усиливаться, если индивиды будут находиться в условиях, способствующих ее выражению. Другими словами, будет развиваться, если обстоятельства разрешат. На этом пути, исследование условий, которые способствуют или препятствуют внутренней мотивации, являются первым важным шагом в понимании источников, как отчуждения, так и освобождения позитивных аспектов человеческой природы.

ТКР, которая фокусируется на фундаментальных потребностях в компетентности и автономии, была создана, чтобы интегрировать результаты экспериментов инициативных лабораторий о влиянии поощрений, подкрепления и других внешних стимулов на внутреннюю мотивацию и была впоследствии проверена и расширена благодаря полевым исследованиям в различных ситуациях. Эта теория утверждает, во-первых, что социально-контекстуальные события (т.е. подкрепления, коммуникации, награды), которые ведут к переживанию компетентности в процессе деятельности, могут усиливать внутреннюю мотивацию этой деятельности. Соответственно, оптимальные отклики, эффективно содействующие обратные связи и свобода от унижающих оценок – все было основанием для содействия внутренней мотивации. Например, ранние исследования показали, что позитивно предложенная обратная связь усиливает внутреннюю мотивацию, в то время как негативное выполнение подкрепления, уменьшает ее (Deci, 1975), а исследования Vallerand`a и Reid`a (1984) показали, что эти эффекты были опосредованы благодаря постигающей компетентности.

ТКР, далее, уточняет, а исследования показывают (Fisher, 1978, Ryan, 1982), что переживание компетентности не будет усиливать внутреннюю мотивацию до тех пор пока не будет сопровождаться чувством автономности или (в атрибутивных терминах), внутренне постигаемым локусом причинности (deCharms, 1968). Таким образом, в соответствии с ТКР, люди должны не только переживать компетентность или достаточность, они должны также переживать свое поведение, как действительно самодетерминированное вследствие очевидности внутренней мотивации.

Это требует или немедленной контекстуальной поддержки в автономности и компетентности или постоянства внутренних ресурсов (Reeve, 1996), которое является

---

10 СЕТ – Cognitive Evaluation Theory – Теория Когнитивного Развития, в тексте – русская аббревиатура ТКР.

типичным результатом предшествующей развивающей поддержки ради осознаваемой автономности и компетентности.

Фактически, большинство исследований о влиянии средовых событий на внутреннюю мотивацию сконцентрировалось более на автономности (или контроле), чем на вопросе о компетентности. Исследование этой темы было значительно более противоречивым. Оно началось с повторной демонстрации того, что внешние подкрепления могут ослаблять внутреннюю мотивацию. Deci (1975) интерпретировал эти результаты в том смысле, что награды и поощрения поддерживают больше внешне воспринимаемый локус причинности (и, таким образом, умаляют автономность). Хотя вопрос о подкрепляющем эффекте горячо дебатировался, сравнительно недавний мета-анализ (Deci, Koestner, & Ryan, 1999) утверждает, несмотря на притязания от противоположного (Eisenberger & Cameron (1996)), что все ожидаемые материальные поощрения, создающие зависимость для выполнения задач, определенно подрывают внутреннюю мотивацию.

Исследования также обнаружили, что не только материальные подкрепления, но также угрозы, дефицит времени, директивы, подавляющие оценки и навязанные цели ослабляют внутреннюю мотивацию, потому что, подобно материальным поощрениям, они ведут к внешне воспринимаемому локусу причинности. Напротив, выбор, интеллектуальные переживания и возможность для самоуправления призвано поддержать и усилить внутреннюю мотивацию, так как она дает людям более глубокое чувство автономности (Deci&Ryan, 1985). Полевые исследования, далее, показали, что учителя, поддерживающие автономность (по контрасту – контролирующие), активизируют у своих учащихся более интенсивную внутреннюю мотивацию: любознательность и сомнение, желание спорить (Deci, Nezlek&Sheinman, 1986; Flink, Boggiano&Barrett, 1990; Ryan&Grolnik, 1986). Студенты, которых учили более в рамках контролирующего подхода, не только утрачивали инициативу, но работали менее эффективно, особенно, когда обучение требовало концептуальных творческих процессов (Amabile, 1996; Grolnik&Ryan, 1987; Utman, 1997). Исследования показали также, что родители, поддерживающие автономность, в сравнении с родителями контролирующими, имеют детей с более выраженной внутренней мотивацией (Grolnik, Deci&Ryan, 1997). Такие результаты оказались общими для других областей, таких как спорт и музыка, в которых поддержка автономности и компетентности со стороны родителей и воспитателей побуждает больше внутреннюю мотивацию (Frederick&Ryan, 1995).

Хотя поддержка автономности и компетентности высоко значима для продуцирования разнообразия внутренней мотивации, третий фактор – потребность в установлении связей – также имеет отношение к ее выражению. В детстве внутреннюю мотивацию легко наблюдать как исследовательское поведение и по утверждению специалистов по привязанностям (Bowlby, 1979) это более очевидно, когда ребенок постоянно и заботливо поддержан родителями. Исследование матерей и детей действительно показало, что и защищенность, и материнская поддержка автономности предопределяют более активное исследовательское поведение этих детей (Frodi, Bridges & Grolnik, 1985). ТСД выдвигает гипотезу, что подобная энергия возникает в межличностных общностях в течение всей жизни, внутренняя мотивация, похоже, более развивается в контекстах, характеризуемых чувствами безопасности, защищенности и связанности, соотнесенности с другими. Например, Anderson, Manoogian&Reznick (1976) установили, что когда дети работают над интересным заданием в присутствии постороннего взрослого, который игнорирует их и не берет на себя ответственности за их инициативу – результатом является очень низкий уровень их внутренней мотивации, а Ryan & Grolnick (1986) наблюдали снижение внутренней мотивации у студентов, которые испытали на себе холодность и незаинтересованность своих преподавателей. Конечно, многие внутренне мотивированные

действия, счастливо выполненные в изоляции, предполагают, что непосредственная, близкая поддержка может и не быть необходимостью для внутренней мотивации, но относительная защищенность и поддержка оказывается действительно важными, чтобы проявление внутренней мотивации стало очевидным.

Итак, в рамках ТКР предполагается, что социальное окружение может способствовать или предупреждать внутреннюю мотивацию, поддерживая или блокируя врожденные психологические потребности. Сильные связи между внутренней мотивацией и удовлетворением потребностей в автономности и компетентности были ясно продемонстрированы, а некоторые работы предполагают, что и удовлетворение потребностей в установлении связей, по крайней мере, до определенной степени, может также быть значимым для внутренней мотивации. Важно заметить, однако, что люди будут внутренне мотивированы только для действий, которые представляют внутренний интерес для них, действий, которые привлекают новизной, неизвестностью или эстетической ценностью. В отношении деятельности, не содержащих такого призыва, принципы ТКР неприменимы, потому что деятельность не будет переживаться как внутренне мотивированная, чтобы ее начать. Чтобы понять мотивацию этих действий, на необходимо посмотреть более основательно на природу и динамику внешней мотивации.

### **Саморегуляция внешней мотивации**

Хотя внутренняя мотивация – важный тип мотивации, она – не единственный тип, или, даже, единственный тип самодетерминированной мотивации (Deci&Ryan, 1985). Действительно, многое из того, что делают люди, не является, строго говоря, внутренне мотивированным, особенно после периода раннего детства, когда свобода быть внутренне мотивированным по нарастающей урезается социальными прессами: делать то, что неинтересно и принимать разнообразие новых ответственностей (Ryan&La Guardia, в печати).

Подлинный вопрос, касающийся действий, мотивированных не внутренне, есть вопрос о том, как люди приобретают мотивацию, чтобы выполнять эти действия, и как эта мотивация влияет на поступки настойчивости, качество поведения и благополучие. Когда бы человек (будь это родитель, учитель, босс, тренер или терапевт) ни пытался поощрять определенные действия других, их мотивация этого поведения может ранжировать от амотивации или нежелания к пассивному исполнению, к активному личностному свершению. В соответствии с ТСД эти различные мотивации отражают различные степени, до которых ценность и регуляция требуемого поведения были интернализированы и интегрированы. Интернализация относится к принятию людьми ценности или регуляции, а интеграция относится к дальнейшей трансформации этой регуляции в их собственную, так, что впоследствии она будет исходить из их чувства самости.

Интернализация и интеграция, вне сомнения, главные проблемы в процессе детской социализации, но они также постоянно соотносятся с регуляцией поведения в течение всей жизни. Любая социальная общность, куда входит человек, предписывает ему определенное поведение и ценности, действия, которые не интересны и ценности, которые не адаптируются спонтанно. Соответственно, ТСД обращается к вопросам: а) о процессах, благодаря которым такие внутренне не мотивированные действия могут стать истинно самодетерминированными, и б) к тем путям, через которые социальное окружение влияет на эти процессы.

Термин *внешняя мотивация* относится к проявлениям активности, для достижения некоторого ощутимого результата, и, таким образом, контрастирует с *внутренней мотивацией*, которая соотносится с проявлением активности в силу внутреннего удовлетворения этой самой активностью. В отличие от некоторых предположений, которые рассматривают внешне

мотивированное поведение как безоговорочно неавтономное, ТСД предполагает, что внешняя мотивация может варьировать значительно в ее относительной автономности (Ryan&Connel, 1989; Vallerand, 1997). Например, студенты, которые выполняют свою домашнюю работу потому, что они лично осознали ее значимость для выбранной ими карьеры, мотивированы внешне, также как и те, кто делает эту работу только потому, что их контролируют родители. Оба примера вовлекают скорее инструментальность, чем радость от самой работы, однако, первый случай внешней мотивации влечет за собой личное подтверждение и чувство выбора, в то время как последний вовлекает согласование с внешней регуляцией. Оба представляют произвольное поведение (Heider, 1958), но они различны в их относительной автономности. Первый, конечно, представляет тип внешней мотивации, который найден благодаря интенсивной социализации факторов, безотносительно области их приложения.

В рамках ТСД Deci&Ryan (1985) вводят вторую вспомогательную теорию, названную организмической интеграционной теорией (ОИТ<sup>11</sup>), чтобы детализировать различные формы внешней мотивации и те контекстуальные факторы, которые продвигают или тормозят интернализацию и интеграцию регуляции этими поведенческими проявлениями. Таблица 1 иллюстрирует ОИТ-таксономию мотивационных типов, расположенную слева направо в соотношении со степенью того, насколько мотивация исходит из их самости (то есть является самодетерминированной).

Таблица 1

**Континиум самодетерминации, показывающий типы мотиваций с их регуляционными стилями, локализацией причинности и соответствующими процессами.**

Поведение	Несамодетерминированное					Самодетерминированное
Мотивация	Амотивация	Внешняя мотивация				Внутренняя мотивация
Стили регуляции	Нет регуляции	Внешняя регуляция	Интроективная регуляция	Идентифицированная регуляция	Интегративная регуляция	Внутренняя регуляция
Воспринимаемый локус причинности	Безличностный	Внешний	Кое-что внешнее	Кое-что внутреннее	Внутренний	Внутренний
Релевантность регуляторных процессов	Вне намерений Вне ценностей Вне компетентности Недостаток контроля	Согласованность  Внешняя  Поощрения и наказания	Самоконтроль Эгововлеченность Внутреннее поощрение и наказание	Личностное  Значение  Осознание  Ценности	Конгруэнтность  Осознание  Синтез с «самостью»	Интерес  Радость  Внутренняя сущность  Удовлетворение

11 ОИТ – Organismic Integration Theory – Организмическая Интеграционная Теория, в тексте – русская аббревиатура ОИТ.

В крайней левой позиции самодерминационного континуума – амотивация, состояние отсутствия намерения действовать. Амотивированные люди или не действуют совсем, или действуют без намерения – они только совершают движения. Амотивация – результат отсутствия ценностного действования (Ryan, 1995), отсутствие переживания компетентности в деятельности (Bandura, 1986) или отсутствие ожидания, что деятельность принесет желанный результат (Seligman, 1975). Вправо от амотивации на таблице 1 – пять классов мотивированного поведения. Хотя многие теоретики рассматривают мотивацию как унитарное понятие, каждая из этих категорий в рамках ОИТ описывает теоретически, эмпирически и функционально различные типы мотиваций. В крайней правой части континуума – классическое состояние внутренней мотивации совершения активности в силу внутренней удовлетворенности ею. Она высоко автономна и представляет прототипический пример самодетерминации. Внешнемотивированные действия, по контрасту, расположены в континууме между амотивацией и внутренней мотивацией, широко варьируя в том, насколько автономна их регуляция.

Внешне мотивированное поведение, автономное в наименьшей степени, рассматривается как *внешне регулируемое*. Такое поведение осуществляется, чтобы удовлетворить внешние требования или случайные вознаграждения. Люди типично переживают внешне регулируемое поведение как контролируемое или отчужденное, и их действия имеют внешне воспринимаемый локус причинности (deCharms, 1968). Внешняя регуляция – тот тип мотивации, на котором сфокусированы теоретики оперантных механизмов поведения (Skinner, 1953). И эта внешняя регуляция, которая типично контрастировала с внутренней мотивацией в ранних лабораторных и полевых исследованиях.

Второй тип внешней мотивации назван *интродективной регуляцией*. Интродекция влечет за собой принятие регуляции, но она не воспринимается полностью как своя собственная. Это относительно контролируемая форма регуляции, в которой действие совершается, чтобы избежать чувства вины или беспокойства или достичь такого эго-усиления как гордость. Говоря точнее, интродекция представляет регуляцию в зависимости от самооценки (Deci&Ryan, 1995). Классической формой интродекции является эго-вовлеченность (deCharms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982), в которой люди замотивированы, чтобы продемонстрировать способности (или избежать неудачи), чтобы поддержать чувство собственного достоинства. Хотя, внутренне побуждаемое, интродективное действие еще имеет внешне воспринимаемый локус причинности и не переживается как часть самости. Таким образом, в некоторых исследованиях внешняя регуляция (будучи межличностно контролируемой) и интродективная регуляция (будучи контролируемой внутриличностно) были объединены, чтобы образовать контрольно-мотивационный композит (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996).

Более автономная или самодетерминированная форма внешней мотивации – *регуляция через идентификацию*. Идентификация отражает сознательное оценивание поведенческой цели или такую регуляцию, которая это действие принимает или присваивает как лично значимое. Наконец, наиболее автономной формой внешней мотивации является *интегративная регуляция*. Интеграция появляется, когда идентифицированная регуляция полностью ассимилирована самостью, что означает, что она оценена и конгруентна другим ценностям и потребностям индивида. Действия, характеризуемые интегративной мотивацией, разделяют многие качества с внутренней мотивацией, хотя она еще рассматривается внешней, потому что действия совершаются, чтобы достичь скорее ощутимого результата, чем в силу присущей их выполнению радости. В некоторых исследованиях идентифицированные, интегративные и внутренние формы регуляции были объединены, чтобы образовать автономно-мотивационный композит.

Когда люди интернализируют регуляции и ассимилируют их в свою самость, они переживают более значительную автономию в действии. Этот процесс может происходить стадийно, все время, но мы не предполагаем, что это – развивающийся континуум в том смысле, что люди должны прогрессировать в каждой стадии интернализации, что касается этого частного правила регуляции. Скорее, они могут относительно легко интернализировать новую поведенческую регуляцию на любой точке вдоль этого континуума в зависимости, как от предшествующего опыта, так и от настоящих ситуативных факторов (Ryan, 1995). Тем не менее, уровень поведения, которое может быть ассимилировано в «Я» повышается все время, с ростом когнитивных способностей и эго-развитием (Loevinger&Blasi, 1991) и есть основание полагать, что общие регуляторные стили детей имеют тенденцию стать более интернализированными или саморегулятивными со временем (Chandler&Connell, 1987).

Ryan и Connell (1989) проверяли предположение, что эти различные типы мотивации с их отличительными особенностями, расположены вдоль континуума относительной автономности. Они исследовали поведение достижения успеха среди школьников и обнаружили, что внешние, интроектные, идентифицированные и внутренние регуляторные стили взаимно коррелировали в соответствии с квазиэлементарным образцом, таким образом, доказывая очевидность, лежащую в основе континуума. Далее, различия в типе внешней мотивации были ассоциированы с различным опытом и результатами. Например, чем больше студенты внешне управляемы, тем меньше они проявили интереса, ценностей и усилий для достижения и тем больше они склонялись переложить ответственность за негативные результаты, обвиняя в этом других, например, педагога. Интроективная регуляция позитивно соотносилась с затратами значительного усилия, но также соотносилась с переживанием, чувством большего беспокойства и слабости совладающего стиля поведения в случае неудачи. И наоборот, идентифицированная регуляция ассоциировалась с большим интересом и радостью от учебы и более позитивным совладающим стилем, также как и с затратой больших усилий.

Другие исследования в сфере образования расширили эти данные, показывая, что более автономные внешние мотивации ассоциируются с большими достижениями (Connell&Wellborn, 1991), с лучшим выполнением (Miserandino, 1996), с более низким отсевом (Vallerand&Bissonnette, 1992), более высоким качеством усвоения (Grolnick&Ryan, 1987) лучшим педагогическим рейтингом (Hayamizu, 1997) среди других результатов.

В области здравоохранения более значительная интернализация ассоциировалась с более строгим соблюдением режима лечения среди людей с хроническими болезнями (Williams, Robin, Ryan, Grolnick & Deci, 1998), более продолжительным сохранением весовых потерь среди болезненно тучных пациентов (Williams, 1996), улучшениями глюкозного контроля среди диабетиков (Williams, Freedman & Deci, 1998) и более значительной посещаемостью и вовлеченностью в программы излечения от зависимостей (Ryan, Plant & O'Malley, 1995).

Демонстрации позитивных результатов, ассоциируясь с более интернализированной мотивацией, проявили себя также во многих других областях, включая религию (Ryan, Rigly & King, 1993), физическую культуру (Chatzisarantis, Biddle & Meek, 1997), политическую активность (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996), инвайроментальную активность (Green-Demers, Pelletier & Menard, 1997) и интимные отношения (Blais, Sabourin, Boucher & Vallerand, 1990) среди других.

Преимущество более значительной интернализации проявляются затем, многократно повторяясь (Ryan, 1997), включая более эффективное поведение, более значительную волевую настойчивость, улучшенное субъективное благополучие и лучшую ассимиляцию в его или ее социальной группе.



## **Поддержка интеграции внешней мотивации**

**Значимость интернализации для личного опыта и поведенческих результатов решительно поднимает вопрос, как обеспечить автономную регуляцию для внешне мотивированного поведения. То есть, каковы те социальные условия, которые поддерживают или мешают интернализации и интеграции?**

В силу того, что внешне мотивированное поведение типично неинтересно, исходная причина инициативного исполнения людьми таких действий – в том, что такое поведение подсказано, смоделировано или ценится значимыми другими, к кому они чувствуют (или желают чувствовать) привязанность или родственность. Это предполагает, что привязанность, потребность испытывать принадлежность и связанность с другими, является центрально значимой для интернализации. Таким образом, ОИТ предполагает, что интернализация, похоже, более очевидна, когда имеются окружающие подтверждения для чувства привязанности. Например, Ryan, Stiller и Lynch (1994) показали, что дети, которые имели более полно интернализированную регуляцию позитивного школьного поведения, были среди тех, кто чувствовал уверенную связь и заботу со стороны своих родителей и учителей.

Относительная интернализация внешнемотивированных проявлений является также функцией постигающей компетентности. Люди, похоже, более легко адаптируются к действиям, которые релевантны ценностям социальных групп, когда они переживают действительно уважение к этим действиям. Как и в случае полностью произвольного действия, ОИТ предполагает, что подтверждение в компетентности должны облегчать интернализацию (Vallegrand, 1997). Таким образом, например, для детей, которым предложено совершить действие, прежде чем они по уровню своего развития могут их выполнить или понять их смысл, можно прогнозировать, в лучшем случае только частично интернализированную регуляцию, (она остается внешней или интроективно регулируемой).

Наконец, опыт автономности облегчает интернализацию и, в особенности, становится критическим элементом для интеграции регуляции. Ситуации могут усиливать внешнюю регуляцию, если есть особенно значимые подкрепления или угроза, и человек переживает достаточную компетентность, чтобы исполнить; ситуации (контексты) могут усиливать интроективную регуляцию, если релевантная референтная группа одобряет эту активность, и человек чувствует себя компетентным и связанным с ней, но ситуации могут усиливать автономную регуляцию, только если она автономно поддержана, таким образом, позволяя человеку переживать компетентность, соотнесенность и автономность. Чтобы интегрировать регуляцию люди должны осознать ее значение и синтезировать это значение с учетом других своих целей и ценностей. Такие глубокие холистические процессы (Kuhl & Fuhrmann, 1998) поддержаны сознанием смысла, воления и свободы от чрезмерного внешнего давления по отношению к поведению или мышлению определенным образом. В этом смысле, поддержка автономности разрешает людям активно трансформировать ценности в свои собственные.

И снова, исследовательские результаты поддерживают эти соображения. Например, Deci, Eghrari, Patrick и Leone (1994) продемонстрировали в лабораторном эксперименте, что обеспечение полного смысла, разумного объяснения для неинтересного действия, наряду с поддержкой автономности и привязанности, способствует его интернализации и интеграции. Контрольные контексты (ситуации) дали менее полную интернализацию, а интернализация, которая произошла в этих контекстах, имела тенденцию быть только интроективной. Используя родительские интервью Grolnick и Ryan (1989) нашли более значительную интернализацию школьных ценностей среди тех детей, чьи родители были более сторонниками поддержки

автономности и привязанности. Strahan (1995) обнаружил, что родители, которые были более автономно-поддерживающими, содействовали более значительной религиозной идентификации, в противоположность интроекции, у своих отпрысков. Williams и Deci (1996), используя долговременные проекты, продемонстрировали более значительную интернализацию биопсихических ценностей и действий среди студентов-медиков, руководители которых склонялись больше к поддержке автономности. Это только некоторые из множества данных, утверждающих, что опора на потребности в привязанности и компетентности облегчает интернализацию, и что опора на автономность также содействует интеграции поведенческих регуляций. Если это случается, люди чувствуют себя не только компетентными, но также автономными, так как они выполняют культурально-ценностные действия.

Еще одна позиция, касающаяся противоречивого вопроса о человеческой автономности, должна быть рассмотрена. Понятие автономности часто описывается как антагонистическое к понятию привязанность или общинность. И действительно, некоторые теории сближают понятия автономность с такими понятиями как индивидуализм и независимость (Steinberg & Silverberg, 1986), которые действительно подразумевают низкую потребность быть с людьми, заботиться о них и принимать их заботы. Но в рамках ТСД автономность не означает независимость, несвязанность или эгоистичность, а скорее как переживание, воление, желание произвольности, которое сопровождает любое действие, зависимое или независимое, коллективное или индивидуальное. И действительно, недавнее исследование корейской и американской экспериментальных групп обнаружило более позитивное отношение между автономностью и индивидуалистическими установками (Kim, Butzel & Ryan, 1998). Более того, исследование показало более позитивную, чем негативную связи между привязанностью к родителями и автономностью подростков (Ryan, Lynch, 1989, Ryan, 1994). Тогда ясно, что мы не сближаем автономность с независимостью или индивидуализмом.

### **Отчуждение и его предупреждение**

ТСД намеревается специфицировать факторы, которые питают врожденную человеческую потенциальность, проявляющуюся в росте, интеграции и благополучии, и исследовать процессы и условия, которые помогают здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и общностей. Но позитивный подход не может игнорировать патологию или закрыть глаза на отчуждение и инаутентичность, которые превалирует в нашем обществе и в других. Соответственно, мы исследовали неоптимальные (также как и оптимальные) траектории развития, многие из которых изучены в психопатологии развития (Cicchetti, 1991). И теперь обратимся к краткому обозрению этого вопроса.

По определению внутреннемотивированные поведения, прототип самодетерминированного действия, вырастают из самости. Они неотчуждены и аутентичны, в полном смысле этих терминов. Но, как уже замечено, ТСД признает, что внешнемотивированные действия также могут стать самодетерминированными, если индивиды идентифицируют и полностью ассимилируют их регуляцию. Таким образом, в силу интернализации и интеграции, индивиды могут быть внешне мотивированными и тем не менее быть совершенными и аутентичными. Накопленные исследования теперь наводят на мысль, что обязательность и аутентичность, отраженные во внутренней мотивации, и интегративная внешняя мотивация, наиболее очевидно похожи, когда индивиды переживают поддержку компетентности, автономности и привязанности.

А вот, однако, обратная сторона медали, которая обращена непосредственно к проблемам отклонения и инаутентичности, является релевантной таким вопросам как, почему рабочие не проявляют инициативы, почему подростки отвергают свои школьные ценности и почему

пациенты пассивно относятся к лечению. ТСД рассматривает такие случаи в терминах снижения внутреннего достижения и, может быть, даже более типично, как неуспешность интернализации. Чтобы объяснить причины такого сниженного функционирования, ТСД предполагает обратиться во-первых, к непосредственному социальному контексту индивидов и затем к условиям их развития, чтобы проверить ту степень, до которой их потребности в компетентности, автономии или привязанности были ущемлены. Мы придерживаемся того, что когда не удается обеспечить поддержку в компетентности, автономности и привязанностях не только детей, но также студентов, рабочих, пациентов и атлетов, социализирующие факторы и организации – вносят лепту в отчуждение и неблагополучие. Тот факт, что депривация психологических потребностей оказывается основным источником человеческих дистрессов, наводит на мысль, что аттестация и посредничество пойдут на пользу этим первичным основаниям ментального здоровья.

### **Психологические потребности и ментальное здоровье**

**Как мы уже видели, когнитивные оценки и организмическая интеграция компонентов ТСД, привели нас к постулированию скупого перечня из трех базовых психологических потребностей как средства организации и интеграции широкого разброса экспериментальных результатов, которые, оказалось, не так легко и убедительно интерпретировать без понятия потребностей. Многие из наших совсем недавних работ использовали понятие трех психологических потребностей, чтобы выделить новые явления и, в особенности, оценить постулат, что эти три способности – врождены, сущностны и универсальны.**

По нашему определению, базовая потребность, будь это физиологическая потребность (Hull, 1943) или психологическая потребность, есть –энергетическое состояние, которое, если, удовлетворено, ведет к здоровью и благополучию, если не удовлетворено, вносит вклады в патологию и неблагополучие. Мы предположили, таким образом, что базовые потребности в компетентности, автономности и привязанности должны быть удовлетворяемы в течение всей жизни индивида, для переживания ими непреходящего чувства интегративности и благополучия или «eudaimonia» (Ryan, Frederick, 1997, Waterman, 1993). Соответственно, многие наши исследования фокусируются теперь на связи между удовлетворением основных психологических потребностей и переживанием благополучия.

Спецификация психологических потребностей как сущностных основ подразумевает, что люди не могут выжить без удовлетворения их всех, несколько более, чем люди могут выжить с водой, но без пищи. Таким образом, например, при социальном окружении, которое предоставляет компетентность, но неудачно удовлетворяет потребности в установлении связей, можно ожидать как результат, некоторого ущемления благополучия. Еще хуже, социальные контексты, которые порождают конфликты между базовыми потребностями, создают условия для отчуждения и психопатологии (Ryan, 1995), как, например, когда родители требуют от ребенка самостоятельности как условие их любви к нему.

Предположение, что эти три потребности универсальны и постоянно развиваются, не подразумевает, что их относительная значительность и средства для их удовлетворения, являются неизменными в течение всей жизни или, что способ их выражения одинаков во всех культурах. Сам факт, что удовлетворение потребностей облегчается благодаря интернализации

и интеграции культурально характерных ценностей и поведения, предполагает, что индивиды, похоже, выражают свою компетентность, автономность и привязанности различно в культурах, которые придерживаются различных ценностей. Действительно, способ и степень удовлетворения психологических потребностей людей теоретически не только испытывает влияние их собственной компетентности, но, что даже более важно, и разносторонних требований, препятствий и возможностей в их социокультурных контекстах. Таким образом, постулирование универсальных психологических потребностей не уменьшает значимости, вариабельности цели и ориентации в различных культурах, но предполагает сходство лежащих в основе процессов, которые ведут к развитию и выражению этих различий.

Наши недавние исследования значимости основных психологических потребностей обращены к трем вопросам: Ассоциируется ли с благополучием включение и достижение всех культурально-конгруентных стремлений и жизненных ценностей? Действуют ли процессы, относящиеся к потребностям, сходно в различных культуральных обстоятельствах? Связана ли внутриличностная вариабельность удовлетворения базовых потребностей с вариабельностью индикаторов благополучия? Мы коротко рассмотрим некоторые из этих работ.

Во-первых, мы обсуждаем отношение личностных целей к благополучию. Мы выдвигаем гипотезу, что включение и достижение некоторых жизненных целей обеспечит относительно непосредственное удовлетворение базовых потребностей, таким образом, повышая благополучие (Ryan, Sheldon, Casser, Deci, 1996); в то время как включение и достижение других целей не способствует и может даже мешать удовлетворению базовых потребностей, что ведет к неблагополучию. В соответствии с этой мыслью, Т. Casser и Ryan (1993, 1996) исследовали индивидуальные различия в эмфазе того места, которое определяют люди для внутренних побуждений (такие цели, как аффилиация, личностный рост и общение, которые прямо удовлетворяют базовые потребности) в сравнении с внешними стремлениями (такими как богатство, слава и способы их лучшего удовлетворения). Они нашли, что эмфаза на сильных, относительной значимости, внутренних стремлениях положительно ассоциировалась с индикаторами благополучия, такими как самооценка, самоактуализация, и отрицательно – с депрессиями и тревогой, в то время, как предпочтение сильных относительной значимости внешних стремлений негативно соотносилось с этими индикаторами благополучия. Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina и Deci (1999) перенесли эти результаты в русскую выборку, предполагая потенциальную генерализацию этих результатов от культуры к культуре.

Эти находки идут дальше целевой значимости *per se*<sup>12</sup>. И Ryan, Chirkov и др. и Т. Casser и Ryan (в печати) обнаружили, что в то время, как самоотчеты о достижениях внутренних стремлений позитивно ассоциировались с благополучием, достижения внешних стремлений – не ассоциировались. Далее, Sheldon и Casser обнаружили, в лонгитюдном изучении, что благополучие было усилено достижениями внутренних целей, в то время, как успехи в связи с внешними целями, обеспечивали небольшую выгоду. Собранные вместе эти результаты предполагают, что даже высоко деятельные люди могут испытывать менее чем оптимальное благополучие, если они преследуют и успешно достигают целей, которые не удовлетворяют базовых психологических потребностей. Мы торопимся добавить, однако, что это значение специфических целей культурально обусловлено, в силу чего отношение специфических целей к благополучию может варьировать от культуры к культуре, хотя отношение между удовлетворением потребностей, лежащих в основе и благополучием теоретически инвариантно.

Понятно, что есть много факторов, чтобы побуждать людей к выделению определенных жизненных целей, которые могут и не быть удовлетворением потребностей. Например, экспозиция коммерческого оборудования может сдвинуть фокус на материализм (Richins, 1987),

---

12 Per se (лат.) – для себя

который обеспечивает только текущие сатисфакции и может действительно мешать удовлетворению базовых потребностей, и, таким образом, благополучию. Явный дефицит потребностного удовлетворения (или, что то же самое, недостаточной заботы) мог бы также побуждать людей стремиться больше к внешним целям, как к замещающему или компенсаторному механизму. Действительно, T. Casser, Ryan, Zax и Sameroff (1995) обнаружили, что подростки, которые были предоставлены холодной и ограниченной материнской заботе (измеренной по рейтингу подростков, матерей и наблюдателей), были более склонны развивать материалистические ориентации, в сравнении с лучше ухоженными и упитанными подростками, которые более высоко ценили внутренние цели –личностного роста, отношений и общения. Если коротко, то влияние культуры и развития определяют вариативность значимых целей, преследование которых, в свою очередь, ведет к различному удовлетворению базовых потребностей и различному уровню благополучия.

В других исследованиях мы проверили отношения самоотчетов людей об удовлетворении потребностей к индикаторам благополучия в различных выборках. Например, V. Kasser и Ryan (в печати) нашли, что поддержка автономности и потребности в отношениях предопределяют более значительное благополучие среди испытуемых, воспитываемых в домашних обстоятельствах. Vaard, Deci и Ryan (1998) показали, что переживание служащими удовлетворения потребностей в автономности, компетентности и привязанностях (отношениях) на рабочем месте предопределяет их исполнительность и благополучие в работе в целом. Исследования также показали, что в специфических сферах особо значимых для жизни людей, потребностная удовлетворенность коррелирует с улучшенным благополучием.

Более вынужденным способом выявления существенных отношений между потребностным удовлетворением и ментальным здоровьем было исследование флуктуаций в удовлетворении базовых потребностей от роли к роли и день за днем и их непосредственного воздействия на вариабельность благополучия с одновременным контролем за индивидуальными особенностями и различными мешающими переменными. Например, Sheldon и др. (1997) показал, что удовлетворение в каждой из нескольких жизненных ролей (например, студент, рабочий, друг), соответствующее собственному смыслу удовлетворения для индивида, приписывалось ей в той степени, в которой эта роль поддерживает аутентичность и автономное функционирование. Подобным образом, в исследовании, которое проверяло ежедневные колебания благополучия, Sheldon, Reis и Ryan (1996) использовали иерархическое линейное моделирование, чтобы показать, что внутриличностные ежедневные флуктуации в удовлетворении потребностей в автономности и компетентности предопределяют внутриличностные флуктуации в таких результатах как настроение, энергия, физическая симптоматика и самооценка. В совсем недавних исследованиях Reis, Sheldon, Gable, Roscoe и Ryan (в печати), обнаружили, что вариативность в удовлетворении каждой из трех потребностей (то есть в компетентности, автономности и привязанностях) независимо предопределяет вариабельность в ежедневном благополучии. Эти исследования поддерживают точку зрения, что базовые психологические потребности являются детерминантами по отношению к оптимальному ощущению и благополучию в ежедневной жизни.

## **Выводы**

Дебаты, касающиеся активности или пассивности, ответственности или праздности человеческих существ, длятся много лет (Kohn, 1990). Так как психология значительно прогрессировала, как в рамках нашего понимания эволюции и нейробиологии, так и социального поведения и его оснований, достойная поддержка для каждой из перспектив могла быть подготовлена. Теория самодетерминация – ТСД – обращается к этому вопросу, пытаясь

рассмотреть как активность и пассивность, также как ответственность и ленность. На этом пути мы допустили, что человечество имеет склонность к активности и интеграции, но также имеет уязвимость, выражающуюся в пассивности. Наше внимание, соответственно, было обращено к тому, чтобы выделить условия, которые понуждают поддерживать естественную активность людей против выявления или эксплуатации их уязвимости.

Наши ранние исследования фокусировались на социальных условиях, которые усиливают или умаляют очень значимые позитивные черты человеческой природы, а именно, естественную активность и любознательность, рассматриваемых как проявление внутренней мотивации. Мы нашли, что условия, поддерживающие автономность и компетентность, надежно усиливает это жизненное выражение тенденции человеческого роста, в то время как условия, которые контролируют поведение и препятствуют постигаемой эффективности, подрывают ее выражение. Впоследствии, мы исследовали приобретение и регуляцию не внутренне мотивированного поведения и здесь также, мы обнаружили очевидность драматической силы социальных обстоятельств усиливать или препятствовать организмической тенденции к интеграции многочисленных социальных ценностей и ответственностей. Были обнаружены контексты, поддерживающие автономность, компетентность и потребность в установлении связей, чтобы воспитывать более значительную интернализацию и интеграцию в сравнении с контекстами, которые препятствуют удовлетворению этих потребностей. Эти последние, мы полагаем, – большой значимости, для людей, кто намерен побуждать других с помощью способов, которые порождают обязательства, намерения, усилия и высококачественное исполнение.

Однако, нашей первостепенной заботой во всей этой исследовательской программе было благополучие индивидов, будь они студентами в классных комнатах, пациентами в клиниках, атлетами на игровом поле или служащими на рабочем месте. Как сформулировано в ТСД, если социальные обстоятельства, в которые люди внедрены, отвечают основным психологическим потребностям, они обеспечивают соответствующую решетку развития, над которой может возвышаться активная, ассимилятивная и интегративная природа. Строгий контроль, неоптимальные проблемы и недостаток контактности с другими разрушают внутренне присущую актуализацию и организационные тенденции, заданные от природы, и, таким образом, такие факторы результируют не только недостатком инициативы и ответственности, но и дистрессами и психопатологией.

Знание, касающиеся воспитания сущностно позитивной мотивации и поведения и, в свою очередь, усиления свершений и благополучия, имеет широкое значение. Оно релевантно для родителей и воспитателей, озабоченных когнитивным и личностным развитием, потому что предлагает условия, которые обеспечивает ассимиляцию как информационной, так и поведенческой регуляции. Оно также релевантно для менеджеров, кто хочет содействовать мотивации обязательств в деятельности, и оно релевантно для психотерапевтов и профессионалов здравоохранения, потому что мотивация является, вероятно, медицинской переменной в достижении намеченных изменений. Таким образом, обращая внимание на относительное наличие или депривацию поддержки основных психологических потребностей, практики будут успешнее как в диагнозе источников отчуждения (или занятости делом), так и в содействии усилению человеческих достижений и благополучию.

Научный перевод выполнила Воронова Роза Александровна

## **К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ И РАЗРАБОТКИ «ДЕРЕВА ЦЕЛЕЙ»**

В последние годы особую остроту и значимость приобрела проблема совершенствования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения. В настоящее время у руководителя появилась возможность самовыражения и творческого подхода к своей работе. Это обстоятельство способствовало внедрению различных инноваций в управление образовательным учреждением.

Совершенствование управленческой деятельности требует от руководителя высокого уровня теоретической подготовки в плане науки управления. Изучение им различных теорий и концепций, сопоставление их друг с другом способствуют формированию у руководителя системного, аналитического видения существующих проблем.

Выбор и постановка руководителем школы верных целей и задач перед вверенным ему учреждением и по сей день является сложным делом.

Любой процесс управления начинается с анализа проблем, поиска возможных путей их разрешения и формулировки конкретных целей будущей работы. Искусство постановки целей зависит от того, как руководитель владеет управленческим анализом. Рассмотрим этот аспект более подробно.

Анализ – неотъемлемая составляющая любой организованной деятельности. Данное понятие очень ёмко, поэтому сложно определить рамки, в которые включено смысловое значение такой фразы, как "совершенное владение анализом в управлении". Но если попытаться выделить самое главное, то это:

- умение вести качественный и полноценный сбор управленческой информации;
- владение методикой её обработки;
- диагностика существующего положения дел и вскрытие первопричин порождающих проблемы;
- адекватное прогнозирование дальнейшего развития событий с учетом полученной информации.

От верного прогноза зависит то, какие решения будут приняты руководителем и какие цели будут им поставлены перед коллективом. Прогнозирование может отрабатываться руководителем на некой модели образовательного учреждения, ему подчиненного. Использование модели упрощает аналитическую работу руководителя и позволяет получить, на наш взгляд, более грамотный с научной точки зрения прогноз.

Руководителю образовательного учреждения в процессе аналитической деятельности следует учитывать также межведомственные и социальные связи школы. Это говорит о необходимости применения комплексного подхода к анализу.

Комплексный подход к анализу позволяет руководителю своевременно реагировать на предъявляемые требования окружающей действительности и своевременно выявлять возникающие проблемы, которые только на первый взгляд кажутся разрозненными, а при более глубоком рассмотрении всегда взаимосвязаны. При анализе очень важно охватить все стороны и аспекты управления, подойти к ним как к компонентам единой системы.

Системность - одно из важнейших требований к такому виду деятельности как анализ. Поэтому анализ, опирающийся на данное требование называют системным. "...Цель применения системного анализа состоит в том, чтобы повысить обоснованность принимаемого решения в условиях анализа большого количества информации о системе и множестве потенциальных решений... Системный анализ включает ряд разделов..., не получивших количественной трактовки (таких, как целеопределение, выделение действий и

приёмы работы с ними, сочетание формализованных и неформализованных процедур, действия лица, принимающего решения, системные вопросы информатики" [1; 100].

Любая система оказывается "пронизанной" различными рода взаимосвязями и взаимодействием всех её компонентов. Лишь выявив характер и содержание таких взаимоотношений, можно проникнуть в глубину проблем и адекватно формулировать управленческие цели. Как видим - анализ и постановка целей неразрывно связаны между собой.

Очевидно, что большой «багаж» научно-практических знаний руководителя школы существенно повышает эффективность процедур анализа и целеполагания.

Многочисленные теории менеджмента, которые можно классифицировать как рационалистические и социально-психологические, взятые в отдельности сужают аналитические рамки изучаемой действительности и потому могут дать односторонние результаты. Опыт применения упомянутых теорий на практике показывает, что только их интеграция способствует более полному пониманию руководителем управленческой действительности, и как следствие - повышению эффективности управления.

Примером комплексного или интегративного подхода может служить теория мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), которая гармонично сочетает программно-целевой и мотивационный подходы. Рассматривая другие теории управления, также можно заметить попытки интеграции в них этих подходов. Из поздних управленческих теорий наиболее близкими по принципу и структуре к МПЦУ являются процессуальные теории мотивации, широко распространенные в западном менеджменте в настоящее время.

Ключом, позволившим достичь интеграции рационалистического и поведенческого управления на уровне технологий, в системе МПЦУ является логика действий руководителя, опирающаяся на четыре ступени последовательного и логичного разрешения личностью противоречий в процессе труда, которые условно можно назвать "хочу", "могу", "делаю", "получаю" и которые восходят к диалектике "цель - средства - результат".

Следуя данной логике, процесс управления делится на четыре последовательных этапа.

На первом этапе - "хочу" - происходит мотивация объекта управления по отношению к требуемому виду деятельности, а также оптимизация ряда его социально-психологических и других факторов. Если говорить о педагогическом коллективе, то речь идет о желании или нежелании его членов выполнять ту или иную работу. Положительная мотивация поднимает уровень трудовой активности объекта и он становится в некоторой степени самоуправляемым. Но это еще не значит, что объект трудоспособен в рамках определенной задачи и может успешно достичь какую-либо цель.

Второй этап - "могу" - служит для повышения трудоспособности объекта управления на уровне его возможностей. Возможности конкретного коллектива могут зависеть от профессиональной и технологической подготовки, а также технического и материального обеспечения.

Третий этап - "делаю" - предполагает непосредственную организацию деятельности подготовленного на предыдущих этапах объекта управления.

Четвертый, заключительный этап - "получаю" - представляет собой получение каких-либо результатов вышеупомянутой трудовой деятельности объекта управления, а также оценку их субъектом и сравнение с запланированным результатом. Сущность данного этапа заключается именно в последнем. Критерии оценки конечного результата определяются на этапе "хочу" и в конкретном коллективе являются общими как для руководителя, так и для подчиненных.

Конструктивно технологическую основу МПЦУ составляют три подсистемы: "дерево целей", исполняющая программа и управляющая программа.

Остановим наше внимание на «дерево целей».



"Дерево целей" - это образование, отличающееся особым способом структурирования управленческих целей. По сути это - целевая модель деятельности. Данное образование представляет собой сложную причинно-следственную цепочку, состоящую из промежуточных целей (подцелей) и основной (генеральной) цели, имеющую иерархическую структуру. "Дерево целей" определяет цели управления, а также осуществляет целевую ориентацию и мотивацию коллектива на протяжении всего процесса труда. Оно по структуре соответствует четырём вышеупомянутым этапам управления (хочу, могу, делаю, получаю) и состоит из четырех ступеней. Разрешение противоречий членами коллектива на каждой предыдущей ступени позволяет предопределить успех на последующей, а значит в итоге - достичь успешных результатов в работе. Цели формулируются таким образом, чтобы на протяжении всего процесса достижения генеральной цели от начальной задачи и до завершающей сохранялась мотивация педагогического коллектива.

В МПЦУ мотивы делятся на два типа: внутренние и внешние мотивы.

Внутренними мотивы называются тогда, когда приоритеты деятельности человек устанавливает для себя сам руководствуясь принципом личной значимости. Внешними называются мотивы деятельности, формируемые у педагога его руководителем или членами администрации школы. В свою очередь внешние мотивы разделяются на отрицательные и положительные («кнут и пряник», награда и наказание, поощрение и порицание).

По силе и устойчивости мотивации мотивы распределяются следующим образом:

- внутренние мотивы (сильная и устойчивая мотивация);
- внешние положительные мотивы (средняя мотивация, сила и продолжительность которой зависят от ряда факторов: стремление к карьерному росту, сроки вознаграждения, его величина и т.п.);
- внешние отрицательные мотивы (кратковременная по силе и слабая по продолжительности мотивация)

Как видим, внутренние мотивы являются самой предпочтительной движущей силой деятельности педагогического коллектива и искусство руководителя заключается в том, чтобы их сформировать. Парадокс состоит в том, что если руководитель будет управлять посредством приказов и распоряжений (то есть руководить непосредственно, в прямом смысле этого слова), то мотивация будет в лучшем случае внешней положительной. Для того, чтобы сформировать у подчиненных внутренние мотивы деятельности, руководителю требуется создать определенную ситуацию в коллективе, которая подталкивает его членов к самостоятельному принятию решения по осуществлению требуемой деятельности. Педагогический коллектив и его отдельные члены самостоятельно устанавливают для себя приоритеты деятельности, которые в тоже время не выходят за рамки требуемых задач. Цели установленные руководителем становятся лично-значимыми для каждого в коллективе. Такой процесс называется интериоризацией управленческой цели. «Дерево целей» должно строиться с учетом возможной интериоризации.

Рассмотрим структуру "дерева целей". Вершиной его является генеральная цель, которая характеризует конечный результат труда и соответствует понятию "получаю". Остальная часть "дерева целей" структурируется под понятия "хочу", "могу", "делаю" и представляет собой цели социально-психологической подготовки объекта управления, его технологической подготовки и различных направлений трудовой деятельности.

Общую структуру "дерева целей" в управлении педагогическим коллективом можно представить следующим образом.

#### **«Хочу».**

##### *Содержание задач.*

Сформировать у членов педагогического коллектива желание достичь генеральную цель.

Вызвать у членов коллектива стремление к сотрудничеству с руководителем и личному совершенствованию.

*Критерии достижения задач.*

1. Наличие у всех членов педагогического коллектива внутренних мотивов достижения генеральной цели, перевод ее во внутренний план личности (интериоризация управленческой цели).

2. Формирование у членов коллектива внутренних мотивов:

- высоких морально-нравственных качеств и общей культуры членов коллектива;
- психологической и социальной гармонии коллектива;
- единства профессиональных взглядов руководителя и коллектива;
- своего профессионального совершенствования.

**«Могу»**

*Содержание задач.*

Оптимизировать возможности педагогического коллектива по отношению к предстоящей деятельности.

*Критерии достижения задач.*

Профессиональная подготовленность коллектива к определенному виду деятельности.

Должная техническая оснащенность.

Технологическая подготовленность членов коллектива к определенному виду деятельности.

**«Делаю»**

*Содержание задач.*

Организовать осуществление целенаправленной педагогической деятельности.

*Критерии достижения задач.*

Планирование членами коллектива своей работы.

Реализация профессионального мастерства.

Высокая общая культура и нравственность.

Выполнение в коллективе общественных поручений.

Взаимодействие членов коллектива.

Физическая самоподготовка и соблюдение режима труда.

**«Получаю»**

*Содержание задач.*

Организация и проведение мероприятий по определению и оценке результатов деятельности педагогического коллектива (экзамены, тестирование, аттестация и т.п.).

*Критерии достижения задач.*

Получение оптимального уровня обученности учащихся.

Получение оптимального уровня воспитанности учащихся.

Получение оптимального уровня развитости учащихся

Совпадение ожидаемого коллективом результата труда и результата полученного им реально.

Предложенная структура не является эталоном. Она представлена в качестве примера, поясняющего логику построения "дерева целей" в МПЦУ и направлена на поддержание положительной мотивации у членов педагогического коллектива в процессе всей педагогической деятельности.

**Библиографический список**

*А.В. Часовских*

## **МОДЕРАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССАМИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

**(Использование модераторских техник при  
подготовке и переподготовке учителей модераторов  
немецкого языка)**

Реформирование современной школы требует педагога нового типа с инновационным стилем научно-педагогического мышления, когда он становится активным субъектом, реализующим в избранной профессии свой способ жизнедеятельности, готовность определять задачи, принимать на себя ответственность за их решение, способность к творчеству, к выходу за рамки заданных моделей профессионального поведения.

Речь идет о таком уровне детерминированной активности, при котором педагог оказывается в состоянии поступать не зависимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать стратегию и тактику своей профессиональной деятельности, глубоко владеющий достижениями наук о человеке и закономерностях его развития, новыми педагогическими технологиями и искусством коммуникации.

Современный этап развития образования требует рассматривать его как целостный социально-экономический объект, результативность и эффективность деятельности которого определяются степенью информатизации учебного процесса и гибкостью системы управления. Одним из путей совершенствования организационного механизма деятельности педагога, его профессионального уровня является внедрение новых технологий в процесс обучения.

В настоящее время понятие “педагогические технологии” прочно вошло в образовательное пространство современной школы и практически вытеснило привычные педагогические (методические) категории такие как: метод, прием и подход. Количество технологий так велико, что их выбор и адекватная оценка представляют определенную трудность. Так, например, в одном ряду стоят известные по современным учебно-методическим комплексам (УМК) коммуникативный метод обучения и коммуникативная технология (У.И.Пассов), метод проектов (УМК немецкого языка И.Л.Бим, а также зарубежные УМК) и проектная технология, и др.

Сегодня все чаще и чаще используется такое понятие, как “модераторские техники”. И сейчас хотелось бы подробнее остановиться на толковании этого термина.

В переводе с латинского “moderator” означает ведущий руководитель, удерживающий в рамках, соблюдающий меру (одно из значений). Учитывая, что в русском языке существует слово “модерация”, допустив мы некоторую свободу, истолковали его как рациональный в современных условиях. Этому способствовало и понимание термина “педагогические техники” как набора различных приемов педагогического воздействия, востребованных существующей образовательной ситуацией.

В данный момент отсутствуют какие-либо характеристики модераторских техник. Проведя анализ отчетов зарубежных [1] и отечественных исследователей [2, 3], позволяет представить модерацию (по форме) как работу в группе и с группой, а поведение модератора в организационном плане на занятии как реализацию комплекса профессиональных умений, в том числе актерских, связанных управлять собой, умением воздействовать в процессе

решения педагогических задач (В.А. Илоев), что можно характеризовать как новый стиль отношений и организации учебного процесса.

Принципиально важным, на наш взгляд, является представление модерации как работы в группе и с группой, где модератор, организуя групповую форму работы, сам является активным её участником. При этом успех работы будет зависеть от того, какие роли и насколько своевременно присваивает их себе модератор в ходе работы. К примеру такие как: учителя (конструктора и генератора идей); модератора (сохраняющего рамки темы); наблюдателя (аналитика происходящего); консультанта (регулятора взаимоотношений в группе); коммуниканта (поддерживающего или восстанавливающего коммуникацию в точках её разрыва).

Известно, что изучение иностранного языка рассматривается как процесс, который зависит от обучающегося и, как результат, обучающих действий извне - деятельности обучающего и использования обучающих средств, т.е. совокупность связанных между собой действий обучающихся и обучающихся, взаимообуславливающих друг друга. Цель обучения при таком подходе, с точки зрения П.Г.Щедровицкого, "Предоставить каждому индивиду проблемную область и сферу деятельности, необходимую для развития инициативы, формирования его самостоятельного суждения" [4], а задача модератора заключается в том, чтобы создавать условия для обеспечения участникам (обучающимся) самостоятельности, инициативности, направленных на совместное решение поставленных целей и задач.

Организация управления этим процессом складывается из следующих видов деятельности:

- личностно-ориентированное общение;
- определение и выбор содержания учебного материала;
- формирование новых потребностей;
- разработка средств обучения;
- диагностирование и динамика целей обучения;
- совершенствование образовательного процесса;
- обсуждение и оценивание в пленуме совместной деятельности (эволюция).

При этом успешность управления, на наш взгляд, зависит от двух групп факторов:

1. Факторы внешней готовности:

- подготовка дидактического материала;
- терминологическая подготовка;
- необходимые технические средства;
- наличие группы;
- длительность обучения.

2. Факторы внутренней организации:

- структурирование группы;
- готовность к коммуникации (одного из ключевых понятий модераторских техник);
- знание организационных и управленческих принципов;
- нейтральное отношение к результату;
- профессиональный опыт.

При отборе учебного материала модератор должен руководствоваться следующими критериями:

- жизненный и познавательный опыт обучающихся, его развитие и обогащение;
- целостный характер материала;
- цели и средства нацелены на успех;
- выбор содержания, средств выражения, презентации и способов работы с предложенным материалом;
- сотрудничество и обмен информацией;

- форма презентации учебного материала позволяет обучающемуся использовать различные режимы взаимодействия, в том числе индивидуальную и самостоятельную работу.

Отличительной чертой использования модераторских техник в образовательном процессе по языку является развитие личности и, прежде всего, развитие потребности и способности личности к саморазвитию, самопознанию, самореализации, интерес к потенциалу своих возможностей, результатам своей деятельности, самоопределение как реализация своей креативности; совместное развитие с другими людьми (развитие себя через развитие другого).

Поскольку опыт использования модераторских техник только начал формироваться, мы остановимся на описании тех из них, которые уже адаптированы к условиям работы, в процессы образования. К ним можно отнести использование “ассоциограмм”.

Слово “ассоциограмма” произошло от (lat. associatio), т.е. соединение. В английском языке существует такое понятие как “mind map”, которое переводится как “Карта информации и представления, развивающиеся в голове человека”, т.е. карта значений. Из этого следует, что ассоциограмма – ассоциативное представление обучающихся о ключевом слове по теме. “... ассоциация представляет собой механизм психической деятельности, объясняющей конкретную взаимосвязь различных форм отражения объективной действительности у субъекта” [5].

Самой элементарной ассоциацией является локальная (например, der Tisch – стол) как простейший элемент всякого знания и организованного поведения человека. Локальные ассоциации недолговечны. Они “обрастают” новыми ассоциациями, расширяющимися знаниями о предмете.

Qualitaet (качество)

Groesse (величина) schwarz  
(черный) gross (большой) der Tisch  
стол

weiss (белый) klein  
(маленький) Grau  
(серый) mittelgross (средний)

Постоянно происходит  
объединение сходных предметов,  
явлений, дифференциация  
предметов и явлений и т.д.

Как отмечается в ряде  
исследований (А.Н.Леонтьев,  
С.Л.Рубенштейн) локальные  
ассоциации требуют специальной  
педагогической работы. Учитывая  
наш опыт работы, можно сказать,  
что данное положение может быть  
подкреплено грамматическими  
темами (к примеру, склонение  
существительных).

Более высокий уровень  
ассоциаций – это  
внутрисистемный или  
внутрипредметный. По  
определению Ю.А.Самарина, “это  
такие ассоциативные ряды,  
которые дают возможность  
объединить в единую систему по  
тому или иному признаку какое-  
либо содержание ... учебного  
предмета, темы ...”.

Этот процесс облегчается тем,  
что учебная дисциплина имеет  
свою систему взаимосвязанных и  
соотнесенных друг с другом  
представлений и понятий,  
объединенных той или иной  
ведущей идеей данного предмета.  
Такой идеей для предметной  
области “иностранный язык”  
может служить коммуникативный  
метод обучения (овладение устной  
речью через решение  
коммуникативных задач (КЗ) и  
ситуаций).

Уровень решения КЗ зависит  
от аргументированности ответа,  
умения высказать свою точку  
зрения и обосновать её, а это в  
свою очередь, зависит от уровня

