

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

**МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Сборник научных статей
(материалы конференции)*

Под редакцией *В. М. Полонского*

Москва 2006

РГНФ №0606141119г

ББК 74е(2Рос)л

УДК 37.001.89 (47)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Института теории и истории педагогики Российской академии образования

Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Сборник научных статей, материалы Всероссийского семинара по методологии /Под ред. *В.М. Полонского*. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с.

ISBN 5-93134-138-2

Сборник научных статей по вопросам методологии педагогики отражает состояние и перспективы методологии педагогической науки для решения исследовательских задач, а также конкретных задач в области обучения и воспитания и в организации различных видов педагогической деятельности. В сборнике представлены материалы уже выполненных исследований, а также работы, в которых только ставятся проблемы, выявляются новые подходы.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов.

ISBN 5-93134-138-2

© Институт теории и истории педагогики, 2006

© Центр общей и нормативной методологии,

2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема методов педагогических исследований – одна из наиболее актуальных и сложных в современной педагогике. Метод является составной частью любого научного исследования, определяет его ход и результативность, включает систему необходимых исследовательских процедур, отражающих специфику изучаемого объекта и предмета научного познания. Развитие и продуктивность любой науки определяется прежде всего её методологическим инструментарием, без которого не может существовать и развиваться наука. Роль метода при проведении научных поисков велика. Он характеризует потенциальные возможности науки, степень её готовности к решению педагогических проблем, показывают, какие явления могут быть познаны в настоящее время, а какие все ещё остаются предметом гипотетических предположений.

Необходимо отметить, что в сфере исследовательской деятельности новые методы появляются крайне редко. Прогресс наблюдается лишь в практике применения различных методов при решении конкретных задач в области обучения и воспитания. В основном это достигается за счет развития междисциплинарных методов и развития различного рода коммуникационных технологий, использования методов дистанционного обучения, развития сети Интернет.

В силу массовости, многофакторности универсальной общественной значимости образования как средства передачи культуры разработка новых методов становится всё более необходимой. Новые методы часто приводят к появлению новых областей, к смене педагогической проблематики, стандартов научной работы. Наряду с новыми теоретическими концепциями они выступают узловыми точками качественного развития науки.

Педагогика – одна из наиболее сложных и многоаспектных наук. Познание педагогических явлений и закономерностей их развития и функционирования неотделимо от содержания и логики работы, постановки проблемы, формулировки исходных гипотез, анализа и обобщения полученных результатов, разработки научно-практических рекомендаций по совершенствованию учебно-воспитательной работы.

Изучение её объектов требует комплексного подхода, применения методов различных наук. Комплексное использование методов для решения задач в сфере образования, изучение их логического и исторического единства, взаимосвязи и взаимодополняемости становится важным методологическим требованием на современном этапе развития педагогической науки.

Предлагаемый вниманию читателей сборник отражает состояние и перспективы методологии педагогической науки в решении исследовательских задач, а также конкретных задач в области обучения и воспитания, организации различных видов педагогической деятельности. Авторы сборника выражают разные позиции и подходы в использовании качественных и количественных методов в сфере образования. Ряд статей отражает результаты уже выполненных исследований, другой - представляет работы, в которых только ставятся проблемы, выявляются новые подходы. Дискуссионными, например, остаются возможности и границы применения герменевтического и феноменологического методов в педагогике, вопросы соотношения мето-

дики и педагогической технологии и др.

Сборник продолжает традицию систематического обсуждения вопросов методологии педагогики, начатую много лет тому назад Академией педагогических наук СССР и продолженную Российской академией образования. Как показывает практика, необходимость обсуждения методологических проблем педагогики в связи с новыми требованиями к науке и образованию становится всё более актуальной.

Одним из главных критериев при отборе статей для публикации была их дискуссионность, желание автора выразить свою точку зрения, иногда противоречащую существующим и общепринятым взглядам.

Сборник состоит из пяти разделов, отражающих тематику присланных статей.

Первый раздел «Общие проблемы» посвящен проблемам самой методологии, её границ и возможностей применения различных методов, взаимосвязи объекта и методов исследования, обсуждения основных тенденций и направлений развития данной темы, соотношения, теоретических и эмпирических, качественных и количественных методов. Рассматриваются вопросы измерения в «науках о природе» и «науках о культуре». Утверждается, что в гуманитарных и социальных науках измерение всегда приблизительно и никогда не достигнет точности, которая может быть в естественных науках. Гуманитарные концепции не подтверждаются необходимой аргументацией, поэтому они ближе к мнениям, чем знаниям, кроме того, в разделе обсуждаются различные концептуальные парадигмы, исследовательские программы, господствующие в течение определенного исторического периода в научном сообществе.

Заслуживают внимания работы, авторы которых анализируют вопросы формирования гуманистической направленности школьников, студентов, учителей, их мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, отношений к миру, людям и себе. Среди многообразия методов, используемых для изучения ценностного сознания различных групп, в сборнике представлены математико-статистические методы, которые дополнены качественным анализом и педагогической интерпретацией. Одним из таких методов является метод главных компонент, позволяющий выявить скрытые, но объективно существующие ценностные ориентации и мировоззренческие установки студентов и учителей.

В связи с увлечением отдельных ученых различного рода «инновациями» часто забывается один из важнейших дидактических принципов связи обучения с практикой, что нередко способствует угасанию профессионально-педагогических интересов и способностей и отрицательно влияет на качество педагогического образования. В ряде публикаций ставится вопрос о необходимости в процессе профессиональной подготовки будущего учителя знакомить студентов с передовым педагогическим опытом уже с первых лет обучения в вузе. Как показывает практика, роль педагогического опыта лучших учителей и руководителей школ, педагогических коллективов в профессиональном становлении учителя в последнее время незаслуженно принижается.

В специальном разделе обстоятельно рассматриваются как традиционные, так и новые методы исследования, которые ранее в педагогике не использовались. В частности, речь идет о понятийно-терминологическом методе анализа нормативных

документов. Данный метод является одним из основных в научном терминоведении, позволяющих осуществить структуризацию текста нормативных документов и представить их в виде терминосистем в профессиональном языке образования, обеспечить точность и однозначность терминов, их соответствие действующим законам. Фактически речь идет о необходимости анализа любого принципиально важного нормативного документа в соответствии с поставленными задачами, способами, помогающих выявить и устранить имеющиеся недостатки, сделать документ читаемым и доступным для пользователей.

В последние годы наблюдается активное обращение педагогами гендерного подхода. В педагогических исследованиях сегодня он все чаще используется в качестве методологического ориентира, позволяющего обеспечить организацию учебно-воспитательного процесса с учетом многовариантного фактора пола, влияющего на процесс познания и повышения результативности учения, взаимосвязь и взаимодействие социокультурных и психологических аспектов в профессиональной подготовке учителя. С помощью данного метода можно более эффективно исследовать механизмы усвоения ценностей ребенком, его активность, динамизм и интенсивность общения. В этой связи ряд авторов не без основания считает необходимость использования гендерного подхода как метода, способствующего расширению предмета исследования в области образования.

В сборнике представлены и другие методы, например, методы педагогической психологии, направленные на исследование путей общения учащегося и педагога, реализации педагогического процесса как совместного преодоления пути к знаниям, в равной степени полезного для изучения учебной деятельности и вопросов воспитания. Важное место в этом направлении занимают методы проблемного обучения, экспериментального и экспериментально-генетического, развивающего обучения, эвристической педагогики. В качестве иллюстрации и подтверждения необходимости применения методов педагогической психологии рассматривается узловая, с точки зрения организации процесса обучения, проблема «шага», т.е. объема, дозы информации, которую может усвоить школьник или студент в ходе индивидуально ориентированного обучения.

В настоящее время уделяется большое внимание интеграции детей с ограниченными возможностями и общества. Число таких детей велико. Это дети с врожденной или приобретенной органической недостаточностью центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов зрения и слуха, речи, с эмоционально-волевыми нарушениями. Нарушения развития могут быть также связаны с неправильным воспитанием эмоциональной и социальной депривацией. Особенно трудно поддаются коррекции эмоциональные расстройства и связанные с ними нарушения поведения. В ряде работ показаны методы преодоления и профилактики эмоциональных нарушений с помощью методов арттерапии.

Раздел «Методы исследования в истории педагогики» касается развития истории педагогики как области педагогического знания, рефлексии исследовательского инструментария историка педагогики. Учитывая специфику исследований данной области, возникают вопросы выбора источников для их последующего анализа, определения объективности и надежности методов, доказательности полученных

выводов. Работы охватывают период от эпохи Просвещения до наших дней, в центре внимания вопросы применения сравнительно-исторического, сравнительно-эволюционного, сравнительно-этнографического, биографического и других методов к решению задач педагогической антропологии для изучения нетипичных и типичных конкретных случаев, взятых из практики. Здесь также рассматриваются вопросы исторической сменяемости основных педагогических парадигм: в зависимости от образа жизни, знаний и умений, необходимых для выживания. Для развития теории педагогики интерес представляет схема перехода методов: от усвоения образа мира как системы знаний и способов деятельности - к самостоятельному построению образа мира, творчеству и генерированию новых идей; от парадигм монолога в традиционном и индустриальном обществах - к парадигмам диалога (личностно-ориентированное образование) и полилога (социально-личностно-ориентированное образование) в постиндустриальном обществе.

Сравнительно редким для историко-педагогического анализа представляется так называемый антитезисный метод, под которым понимается целенаправленное отыскание и изучение противоположных взглядов по одним и тем же вопросам. Данный метод может быть использован и в теоретико-педагогических и особенно в историко-педагогических исследованиях. В отличие от метода сравнения, предполагающего в равной мере установление сходства и различия сопоставляемых явлений, антитезисный метод направлен на выявление только существенных различий между явлениями, противоположными взглядами, связанными с диалектически противоречивой природой данного явления.

Педагогическая деятельность практически всегда связана с осмыслением и оценкой достижений учащихся, оценкой их индивидуально-психологических характеристик, качества и количества труда. Качество выступает ключевым словом, характеризующим любой вид продукции и любой вид деятельности, как основа бизнеса, государственного управления и образования, фундаментальной философской категорией. Сформировалась теория оценивания качества изучаемых объектов или процессов и формирования на этой основе квалиметрических решений (квалиметрия). Основой для выработки квалиметрических решений являются методы эталонирования, измерения и оценки качества. Каждое из изучаемых свойств объекта может быть описано с количественной точки зрения с помощью некоторой переменной, значение которой и характеризует уровень его качества относительно этого свойства.

Современные исследования в области методологии педагогики дают основание утверждать, что в основе изучения педагогических процессов и явлений лежит принцип единства качественного и количественного подходов. В разделе «Качественные и количественные методы исследования» рассматриваются характерные особенности, присущие каждому из названных методов, возможности и недостатки качественных и количественных методов, условия соблюдения определенного баланса между ними. Применение качественных и количественных методов способствует обогащению проводимого исследования, выдвижению новых гипотез, выведению исследования на новый уровень. Подчеркивается инструментальный характер методов, их важное значение в интерпретации результатов наблюдений, анализе экспериментальных материалов, их независимость от истинности и достоверности исходных

данных.

Сборник завершает материалы, показывающие применение различных методов для решения задач в области обучения и воспитания.

Представленные материалы отражают большой интерес исследователей к проблеме методов, потенциальные возможности применения междисциплинарных методов для дальнейшего развития науки и практики.

Раздел 1

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

В.М. Полонский

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогическую науку образуют как результаты познания объективной реальности, так и методы получения этих знаний, процедуры анализа и изучения явлений действительности. Метод как неотъемлемая часть любого исследования, характеризует потенциальные возможности науки, степень её проникновения в изучение реальных процессов, показывает, какие явления могут быть познаны в настоящее время, а какие остаются предметом гипотетических предположений. Метод во многом определяет ход и результативность исследования, формы организации работы, общую методологическую ориентацию автора, путь к достижению конечной цели.

В философском смысле под методом понимают научные теории, проверенные практикой. Такая теория при построении других теорий может выступать в роли метода в данной области знаний или других областях. Метод также нередко рассматривается как совокупность приемов практического или теоретического осмысления действительности, подчиненную решению конкретной задачи, как комплекс интеллектуальных действий, логических процедур, при помощи которых наука пытается установить истину, проверить или опровергнуть ее. Наконец, метод трактуется как конкретный способ изучения определенной области, как систематизированный комплекс приемов, процедур, применяемых учеными для достижения целей и задач исследования, как план, которым они руководствуются при организации научной работы и ее отдельных этапов.

Арсенал используемых в педагогике теоретических и эмпирических методов достаточно велик, однако в большинстве работ используется относительно небольшое их число, новые методы применяются крайне редко, что отрицательно сказывается на развитии науки и практики. Из тысячи названий диссертаций, выполненных за последние годы, не было ни одной, касающейся непосредственно методов исследования. В названии двенадцати работ упоминаются методы, но они касаются процессов обучения и воспитания (методы интерактивного обучения, методы программирования физических упражнений, методы военно-патриотического воспитания,

методы контроля учебной деятельности, методы экологического образования и т.п.). Методы классифицируются на общенаучные и собственно педагогические; на констатирующие и преобразующие; эмпирические и теоретические; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы сбора эмпирических данных; проверки и опровержения гипотез и теории; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках (дефектологии, профессиональной педагогике и др.); методы изучения и обобщения педагогического опыта, педагогической деятельности; методы обработки результатов исследования др. Классификация методов зависит от их ориентации в оценке мировоззренческой и социальной роли науки в познании человека и его проблем. Представители сциентистского направления ориентируются на возможность понимания мира с помощью разума, через призму чистой эмпирии, логико-математических средств. Представители противоположной ориентации (антисциентисты) ограничивают роль естественно-научных методов применительно к гуманитарным наукам. Для изучения духовной жизни человека необходимы иные мировоззренческие идеи, другие познавательные средства, применение принципа взаимодополняемости.

Исследования в педагогике проводятся на разных уровнях. Высший уровень – это уровень методологии. Здесь формулируются общие подходы, принципы и концептуальные схемы, применяемые в науке независимо от ее специфики и конкретного содержания, решаются общие философские вопросы. Система собственно педагогических методов, правил, принципов, регулятивов и норм составляет уровень специально-научной методологии, специфической для педагогики. На методологическом и теоретическом уровне познания используют методы анализа и синтеза, восхождения от абстрактного к конкретному, мысленный эксперимент и др., которые позволяют объяснить и интерпретировать результаты эмпирических исследований. На эмпирическом уровне при решении конкретных задач педагогика опирается на методы наблюдения, изучения опыта, на эксперимент, различные конкретные методики, непосредственно связанные с практикой. Касаясь соотношения различных уровней познания, следует отметить, что на уровне специально-научной методологии число исследований измеряется единицами, на уровне методик их на два порядка больше (методики, касающиеся обучения, преподавания и учения, проверки и оценки знаний школьников и студентов; методики интеграции общетехнических и специальных дисциплин; методики изучения и улучшения здоровья детей; методики развития различных качеств учащихся; методики коррекции знаний; методики изучения различного рода проблем; методики использования сети Интернет, различных технических средств; методики организации деятельности коллективов, учреждений и организаций и др.).

Теоретические и эмпирические методы познания связаны друг с другом. Теоретические методы на основе анализа фактов, выявляют существенные закономерности, объясняют внешние явления внутренними закономерностями, исследуют предметы на уровне его сущности. Эмпирические методы предполагают исследование предмета на уровне явления. Теория всегда опирается на практику, а практика, в свою очередь, невозможна без теоретической рефлексии. К сожалению, в исследовательских

работах такая взаимосвязь нередко отсутствует. Выдвижение гипотез, их обоснование и проверка, построение различного рода обучающих моделей происходит без должного теоретического анализа. В свою очередь теоретические методы и рассуждения строятся без должной опоры на практику, без связи с другими явлениями и эмпирическими фактами.

В педагогических исследованиях значительное внимание уделяется эксперименту, который позволяет получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными (факторами) и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением принципиально важных изменений в ход педагогического процесса в соответствии с задачами исследования и его гипотезой.

В зависимости от числа переменных различают традиционные (с одной переменной) и факторные (много переменных) планы проведения экспериментов, натурные (полевой, лабораторный) и мысленные (модельные) от места и способа проведения эксперимента. Если исследуемая область малоизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о пилотажном эксперименте. Для проверки каких-либо зависимостей в учебно-воспитательном процессе применяют контрольный эксперимент. Особое значение в педагогике имеет формирующий эксперимент. Формирующий (обучающий) эксперимент не ограничивается регистрацией выявленных факторов, а путем создания специальных ситуаций позволяет раскрыть закономерности, механизмы, динамику, тенденции процессов обучения и воспитания. Эксперимент должен быть тщательно спланирован, базироваться на определенной теории, позволяющей решить проблему с его помощью. Как правило, при планировании и проведении эксперимента, теоретическая часть, на которой он строится, не прописывается, а лишь предполагается, что снижает его объективность.

Сложность задач образования требует особой тщательности разработки методологического инструментария, соответствующего природе изучаемых объектов. Для выбора метода, адекватного исследовательской задаче, важно знать особенности изучаемого объекта, его специфику, характерные черты и условия применения. Этот вопрос до сих пор остается одним из наименее разработанных. Когда и при каких условиях применять тот или другой метод каждый исследователь решает интуитивно, научная аргументация приводится крайне редко.

Педагогика выполняет системообразующую функцию, интегрирует различные знания применительно к собственному объекту относительно междисциплинарных исследований и их результатов. Интеграция методов различных наук применительно к решению педагогических задач позволяет перейти от субъективных впечатлений о различных сторонах учебно-воспитательного процесса к более точным объективным оценкам и выводам. Комплексное использование методов исследования, изучение их логического и исторического единства, взаимосвязи и взаимодополняемости становится важным методологическим требованием. Вместе с тем прямой перенос методов какой-либо науки в сферу образования часто невозможен, необходима их педагогическая интерпретация.

Методы, применяемые в педагогике, исторически связаны с философией. В русле этой науки складывались общая педагогика, дидактика, теория воспитания, история педагогики и её методы. Уже в конце XIX века в исследовании проблем образования стали применять методы анкетирования, измерения интеллектуального развития детей, биографический метод и другие, которые ранее были разработаны психологами и социологами (т.е. в науках, возникших в недрах философии). Однако это не единственная линия в становлении педагогики. Другое направление связывает педагогику с естественными науками и ее методами. Здесь сформировались педагогическая антропология, сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия и другие дисциплины.

В начале XX века арсенал используемых педагогикой методов значительно расширился. Начали проводиться массовые исследования по изучению успеваемости школьников, по сравнению эффективности преподавания различных дисциплин, организации учебной работы и труда учителя, школьному планированию и т.п. Широкое внедрение в педагогику методов общественных и естественных наук происходило в период становления отечественной педагогики. В эти годы педагогика осваивает близнецовый и генеалогический методы, методы рефлексологии, экспериментальной психологии и др.

Современный этап педагогической науки характеризуется синтезом различных подходов в изучении проблем образования. Задача ученого состоит в том, чтобы для каждого этапа исследования определить соответствующий комплекс методов, позволяющий применять сравнительно-исторический анализ проблемы; выявить эволюцию изучения вопроса; использовать такое сочетание методов, которое обеспечивает разносторонние системные сведения об изучаемом объекте и его сторонах. Для правильного выбора необходимо знать общие и конкретные возможности метода, его место в системе исследовательских процедур в соответствии со спецификой материала и уровнем изучения педагогической реальности.

Применяемые методы должны обеспечивать эффективной выбор решения проблемы; учитывать динамику развития личности, как в возрастном плане, так и в то время, в течение которого проводится эксперимент; давать возможность анализировать ход учебно-воспитательного процесса и его результаты. Следует особенно быть осторожным при использовании физиологических и биохимических методов, методов изучения межполушарной асимметрии в изучении функциональной организации человека. В последние годы наблюдается рост числа комплексных работ, связанных с управлением функциональным состоянием организма человека, разработкой на этой основе новых методов оптимизации обучения. Здесь, на наш взгляд, следует ожидать наибольших успехов, однако проведение подобного рода исследований требует высокой квалификация специалистов, чтобы избежать неправильные выводы.

В.И. Загвязинский

О СООТНОШЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ЭМПИРИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Развернувшийся в нашей стране в последние 10-15 лет широкий педагогический поиск – явление, несомненно, весьма продуктивное и полезное. Однако научный уровень многих исследовательских работ, в том числе кандидатских и докторских диссертаций, остаётся недостаточно высоким. Причин тому много, но главная из них – недостаточный уровень методологической культуры (а порой и просто грамотности) исследователей. Отсюда некорректность подходов, несостоятельность выводов и рекомендаций, подмена подлинного поиска его имитацией.

Своего рода “узость” методологического кругозора часто связана с неумением использовать всю “палитру” методов исследования, гибко и продуктивно работать на всех “этажах” исследовательской лестницы, включая общую и конкретно-научную методологию, общую теорию и её прикладную часть, практические разработки и рекомендации, имея при этом ввиду, что методология охватывает и регулирует все этапы и уровни исследования, проникает и во многом определяет творческое ядро поиска (идея преобразования, замысел, гипотеза) и технологию его реализации.

Отсутствие или поверхностность творческого ядра, сердцевины исследования ведёт к бесплодности, отсутствию новизны результатов. Воплощение же творческого ядра, поиск и рождение идеи, замысла, генерирование и развитие гипотезы связаны с использованием теоретических методов: абстрагирования, моделирования, идеализации, восхождения от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, системным подходом, мысленным экспериментированием. Между тем, у педагогов-исследователей проявляется явная склонность к технологизации поиска (выстраиванию процедур эксперимента, анализу фактов, конструированию и проверке программ) на эмпирическом уровне и явная “боязнь” теоретических методов. Видимо, многие полагают, что практико-ориентированные исследования можно выполнять без отрыва от самой практики, ограничиваясь анализом, сравнениями, обобщениями эмпирического уровня. Между тем, не набрав высоту, нельзя увидеть целое, проникнуть в сущность, познать закономерности. Уровни исследования – эмпирический и теоретический – и соответствующие этим уровням методы теснейшим образом взаимосвязаны, углубляют и оплодотворяют друг друга. Обозначим эту взаимосвязь на некоторых важных этапах исследовательского поиска (см. табл.1).

Таблица 1

Методы исследования на эмпирическом и теоретическом уровнях

Эмпирический уровень	Теоретический уровень
Анализ практики, истории и современного состояния явлений и процессов	Анализ и синтез теоретических подходов и концепций
Выявление фактов (фактологической базы) исследования	Формирование теоретической платформы (концептуальной базы) исследования
Оценка фактов как негативных или позитивных, опыта их изменения	Истолкование (интерпретация) фактов, выявление причин и факторов, их породивших
Эмпирический прогноз возможного развития ситуации, сценарные варианты развития в связи с предполагаемыми изменениями	Теоретический прогноз, основанный на предположении о способах активизации механизмов развития и оптимизации его условий
Описательно-структурное моделирование объекта	Динамическое и эвристическое моделирование изучаемых процессов
Функциональная гипотеза (предполагаемые	Теоретическая (объяснительная) гипотеза с объ-

изменения и предполагаемый результат)	яснением, на какие механизмы влияют нововведения, за счёт чего будет достигнут желаемый результат
Опытно-поисковая или опытно-экспериментальная работа	Создание и использование абстрактных моделей-конструктов, теоретических схем, мысленный эксперимент
Эмпирическое обобщение, истолкование достигнутого эффекта на основе известных механизмов и подходов	Обобщение на основе новых или модернизированных концепций, методологическая или теоретическая рефлексия

На каждом этапе исследования методы взаимопроникают, взаимообуславливают друг друга, хотя в отдельных исследованиях методы эмпирического или теоретического уровня могут преобладать. Такая взаимосвязь методов прослеживается и в процедурах прогнозирования, моделирования и проектирования процесса и результатов проверки гипотезы, когда сначала разрабатывается теоретическая модель, структура и содержательное наполнение проекта, а затем либо его практическая проверка (верификация), либо (чаще “и”) его теоретическая проработка, а нередко и опровержение (фальсификация).

Остановимся также на ряде тиражируемых из работы в работу характерных ошибок или некорректных подходов, связанных с использованием теоретических методов или их сочетания с методами эмпирического и, в частности, экспериментального исследования.

1. Игнорирование или, своего рода, “периферийное” использование теоретических методов и подходов там, где как раз необходимо глубокое обоснование и применение этих методов как ведущих, а подходов как методологических ориентиров и инструментов.
2. Преобладание анализа над синтезом. Исследуемый процесс или объект мысленно расчленяется на составляющие элементы (иногда на единицы), выделяются и анализируются аспекты, связи, отношения. На этом процедура декомпозиции заканчивается. Способы рекомпозиции, восстановления целого не прорабатываются, не обосновываются, совершаются стихийно-эмпирически. Целостная, системная характеристика или картина изученного не воссоздаётся.
3. Ориентация на общие среднестатистические характеристики и показатели. Создается научный антураж, формируются и формулируются принципы, создаются схемы, выводятся коэффициенты, определяются показатели и выявляется их динамика. Однако теряется индивидуальность субъектов и ситуаций, зачастую остаются невыявленными смыслы и механизмы развития, рождается обезличенная, схематичная, бездетная и “бесчеловечная” педагогика.
4. Математический камуфляж. Возникает тогда, когда при нестрогости исходных посылок и при невозможности точных измерений явлений духовного порядка пытаются придать научный вес результатам поиска посредством использования математического аппарата. Если выявляется, что патриотизм и гражданственность выросли на 1,52 %, а смыслообразование стало глубже на 0,8 единиц, то такой математический камуфляж вряд ли вызовет доверие и вряд ли верно отразит реальные сдвиги в развитии испытуемых.

Давно поставлен и становится по-новому актуальным вопрос о соотношении содержательных и формализованных элементов исследования, творческих и алгоритмизированных процедур. Формализация и технологизация полезны, если речь идёт об отработанных и оптимизированных процедурах, поддающихся типизации, воспроизведению, выстраиванию в рациональной последовательности. Там же, где идёт речь о поиске нового, о создании процедур его мысленного и реального конструирования, приоритет, безусловно, принадлежит содержательным и творческим подходам.

Другой, вызывающий неоднозначные подходы вопрос, – это вопрос о точности и строгости измерений и оценок. Мы полагаем, что стремление к истине должно всё же преобладать над стремлением к точности, тем более, что многие понятия и измерения в гуманитарном познании гораздо яснее и доходчивее выражаются через образы, сравнения, метафоры (эти проблемы рассматривает педагогическая герменевтика. См. статью А.Ф. Закировой в данном сборнике и её работы).

В.В.Сериков

ГУМАНИТАРНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Что нас интересует, когда мы говорим о каком-либо знании? Вероятно, в первую очередь, его *достоверность, обоснованность, полнота, практичность...* и ряд других, подобных этим, характеристик. Педагогическое знание, как и всякое другое также обладает такого рода свойствами, хотя их проявления в данном случае настолько своеобразны, что это побудило обратиться к методологической рефлексии проблемы, обозначенной в названии этой статьи.

Отметим некоторые специфические особенности педагогического знания. Первая - это многообразие форм его существования, текстов, в которых оно представлено. Тексты педагогической проблематики, существующие в огромном количестве, представляют собой сегодня как правило, сочетание различных жанров, подходов, культур. Направлены множеству адресатов. Педагогический опыт запечатлен в разных формах общественного сознания – науке, религии, искусстве, политических программах, публицистике, массовой печати, фольклоре, мифологии и др. Конечно, это имеет место и для других видов гуманитарного или естественно-научного знания, но в такой мере, как педагогический опыт, ни один другой не представлен в различных формах общественного сознания. Все это позволяет говорить о многообразии источников и форм существования педагогического знания, как и самой *педагогической реальности*. Последняя, видимо, и составляет то, что является предметом педагогического знания, хотя круг явлений, относимых к этой сфере, не имеет однозначного понимания. Исследователи включают в структуру этой реальности самого человека как субъекта творческого саморазвития, цели, механизмы, принципы, содержание, методы и формы обучения, воспитания и самовоспитания¹. человеческого

¹ Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания//Педаго-

материал, культурные нормы и образцы, разные типы деятельности, ценности, в т.ч. нравственные, семиотические конструкции, проблемы профессиональных сообществ¹. В.В.Краевский понимает под педагогической реальностью действительность, взятую в аспекте педагогической деятельности, что является, вероятно, наиболее емким определением данной реальности.

Далее, говоря об особенностях педагогического знания, следует, очевидно, подчеркнуть, что это знание всякий раз развивается в рамках определенного культурного контекста, парадигмы – стиля мышления соответствующей исторической эпохи. Впечатляющие научные успехи минувшего столетия естественным образом побудили и педагогов-исследователей ориентироваться на нормы организации этого знания. В следствии этого все атрибуты «большой науки» проникли в педагогику: здесь также появились парадигмы, концепции, модели, системы и структуры и даже ссылки на такие известные принципы физики как принципы соответствия и дополнителности. Педагогика охотно заимствует все «модное и современное», что появляется в смежных науках – идеи синергетики, менеджмента, информатики, психологии, лингвистики, гуманитаризации др. Педагоги-исследователи прибегают к общенаучным методологическим подходам – системному, структурному, генетическому, средовому, информационному и проч., поэтому когда говорят о необходимости «интегрировать» педагогику с какой-то другой наукой, то невольно возникает сомнение: как же ее можно интегрировать *еще с чем-то*, когда она и так уже до невозможности «интегрирована», т.е. не имеет почти ничего собственного.

Отличие педагогического знания от классического *научного* обнаруживается, к примеру, при рассмотрении таких фундаментальных компонентов знания как *факт* и *закон*. Именно на открытие фактов и законов ориентирована система методов любой науки. Согласно Л.С.Мерзон, факт и закон – фундаментальные категории гносеологии, задающие своего рода программу исследования. Последнее, по сути, всегда есть движение от факта к закону, раскрывающего сущность зафиксированного в факте явления, и обратно – от закона к предсказанным им фактам. Но самое, пожалуй, важное – это то, что факт – это главный тезис позитивистов - является основным доказательством истинности установленных законов.

К примеру, если в какой-то физической лаборатории обнаружено, что масса покоя нейтрино не равна нулю и повторение этого эксперимента в других лабораториях привело к такому же результату, то совершенно очевидно, что полученный факт является мощным аргументом в пользу теории, утверждающей *неполовую* природу нейтрино и отнесение ее к классу элементарных частиц.

Эти привычные для любого ученого утверждения распространить на сферу педагогики весьма затруднительно. Увы, факт в педагогическом познании, какие бы эффективные методы его добывания при этом не применялись, *ничего не доказывает*. У физиков есть принцип себестоимости частиц: нейтрино, обладающее массой покоя, и «в Африке» будет такой же. У нас же разные школы, разные ученики, разные учителя – и верное для одних не обязательно будет таковым и для других.

гика, 2004, №1, С.34

¹ Овсяницкая Е. К вопросу о природе и структуре педагогического знания М., 2003, С.10.

Методика, технология, «система», «сработавшие» в одном случае, не обязательно дадут такой же эффект в другой ситуации, и потому полученный в одном случае «факт» вовсе не является доказательством истинности какой-то теории, методики и т.п. Это известно каждому учителю. Здесь факт не детерминируется законом столь же однозначно как в естественно-научной сфере. В педагогике, как отмечал В.А.Сухомлинский, ни одна закономерность не выполняется, если не выполняются сотни других закономерностей. Т.е. не факт, не закон не могут быть абстрагированы из массы других фактов и законов, с которыми они неразрывно связаны.

Тогда возникает вопрос: а есть ли какие-то «доказанные» результаты в педагогике? Тексты, истинность, которых не вызывает сомнения? Разумеется. Развернутое, художественно-психологическое описание жизни и развития детско-взрослых общностей, судеб и коллизий участников событий в таких педагогических шедеврах, как «Лингард и Гертруда» И.Г.Песталоцци, «Эмиль, Или о воспитании» Ж.-Ж.Руссо, яснополянские дневники Л.Н.Толстого, «Педагогическая поэма» и «Книга для родителей» А.С.Макаренко, «Павлышская средняя школа» В.А.Сухомлинского и многие другие, не вызывает у читателей сомнения в истинности изложенных там «фактов и зависимостей». И дело здесь не в наборе исследовательских методик, а в иной методологии описания педагогической реальности. Известны и попытки воспроизведения описанного в этих трудах опыта, правда, по большей части неудачные. И дело даже не в том, что это «шедевры», а в принципиальной невозможности педагогического опыта, как и всякой другой человеческой индивидуальности. И это пояснил еще К.Д.Ушинский в своей блестящем афоризме: «передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта».

Математики хорошо знают: для того чтобы какое-то явление состоялось необходимо соблюдения необходимые и достаточные условия его возникновения. По этому эффекту, как правило, и оценивают эффективность методов исследования. Если они таковы, то ожидаемый результат будет неизбежно получен. В педагогической области, как нетрудно догадаться, удастся установить лишь необходимые условия получения некоторого результата. Причем каждая новая диссертация расширяет круг этих условий: необходимо еще вот что, и вот что и т.д. без конца. На учителя все время обрушивается бесконечная череда этих «необходимостей», которые ему, к тому же, предъявляют как его обязанности. Проводя аналогию с математикой, можно было бы спросить, не приведет ли, наконец, этот бесконечный ряд *необходимого* к «пределу», к формулировке некоего *достаточного* условия? Боюсь, что нет. Такова сама природа всякой *гуманитарной* в том числе и педагогической реальности, обусловленная неисчерпаемостью входящих в нее субъектов. Так может быть есть смысл несколько приостановить этот диссертационный вал и обратиться к существу вопроса, по иному взглянуть на педагогическое знание как ориентировочную основу успешной педагогической деятельности? И тем самым, мягко говоря, уточнить саму методологию педагогического познания?

Стремление походить на «большую науку» в педагогике зачастую приводит к замене знания его имитацией, наукообразием. Можно привести размышления одного известного математика: «Для неформализованных наук... излишне детализированные концепции могут способствовать сужению или потере смысла. Это можно на-

блюдовать на примере невероятного терминологического бума в педагогике, где сегодня существуют различные дисциплины – от «адаптивной педагогики» до «педагогики самоопределения». Однако совершенно уникальный случай полного отсутствия нового теоретического знания при вполне удовлетворительном современном рекламном эффекте демонстрирует новомодный термин «педагогические технологии»¹.

Всякое знание существует в двух формах – как знание-текст и как знание-субъектное, освоенное, понятое субъектом. Это различие *знаний* – относительно. Любой научный текст – это отчужденное от субъекта знание, совокупность выраженных в языке *значений*. Создавая научный текст, субъект освобождает знание от субъективности, от неких психологических условий его получения, от *смыслов*. Как правило, эта функция и адресуется методам исследования. То же самое он должен проделать и принимая (понимая) текст – попытаться уяснить то, что вкладывал в текст автор, хотя в ряде случаев это не мешает ему иметь и свое «мнение». Так, независимо от того, любит он математику или нет, ученик должен понять смысл теоремы Пифагора именно таким, каков он на самом деле. Уяснение подлинного смысла – назначение образования в отношении всех «позитивных» наук.

В педагогике опять-таки все выглядит несколько иначе. В отличие от кванто-механической модели атома, образ или даже понятие педагогической реальности не вытекает лишь из научных абстракций.

Индивидуальное знание педагога – синтез объективных значений, педагогических смыслов, ценностей, общекультурного контекста, собственного педагогического опыта, индивидуальных жизненных диспозиций. Объективные значения, нормы, представленные в педагогических текстах, зачастую, не подсказывают педагогу, как именно он должен воспринимать и переживать педагогическую реальность, какую позицию по отношению к происходящему событию занять. Без его субъектной позиции *педагогическая реальность не состоится*. Педагогическое знание в этом смысле не носит характер всеобщего, одинакового для всех педагогов. Нет одинаково хорошего способа обучения для всех, поскольку его эффективность определяется не только приложенной к нему инструкцией. «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей» (Г.Пойя).

Таким образом, педагогическое знание не может быть применено, не пройдя некоторую «субъективацию», осмысление (наделение смыслом) в сознании педагога. А если так, то нетрудно предположить, что и получить это знание в процессе исследования нельзя как-то иначе, как только наделяя его сразу же авторскими, субъективными смыслами. Может возникнуть вопрос, что ведь и в других науках знание добывают субъекты и последнее тоже несет отпечаток их позиции? Это так, но там роль субъекта относится к таким внешним для знания моментам, как, например, добросовестность при его получении, нравственная ответственность при решении вопросов о его применении и т.п. Все это отражается на социальных процессах, связанных с наукой, а не на самом содержании знания. В педагогике же в силу ее гуманитарности *смысл является необъемлемым атрибутом самого знания*. Без субъектного смысла педагогическое утверждение напоминает то знаменитое предложение «каз-

¹ Еровенко-Риттер В.А. Философско-образовательное значение математики//Педагогика, 2004, №5, С.37

нить нельзя помиловать», где еще не поставили знака препинания, и потому его можно интерпретировать по-разному, с самыми ужасающими последствиями...

Сознание педагога взаимодействует с реальностью. При этом возникает каждый раз новая педагогическая система, индивидуальная, невозпроизводимая в другом случае. Так, вступив в контакт с классом, учитель отходит даже от собственного плана-конспекта, не говоря уже о рекомендациях методистов.

Чем объяснить столь большую роль субъекта в построение и функционирование педагогического знания? Вероятно, все дело в том, что субъект в данном случае рассматривает педагогическую реальность не как нечто внешнее для него, как это делает, скажем, физик-экспериментатор, а как производное от его творческой активности, как часть самого себя, собственный продукт. В этом случае объективная педагогическая реальность выступает как нечто производное от *субъективной реальности педагога*, как своеобразная материализация последней. Причем это присутствие субъекта, как мы уже отмечали, происходит не только в момент применения, но и в момент добывания педагогического знания. Представим себе на минуту, что в известной колонии им. Горького работал бы не Макаренко, а какой-нибудь другой педагог. Можно, практически, поручиться, что там наверняка произошли бы другие события и появилась бы *иная педагогическая теория!* Можно, следовательно, предположить, что не только конкретное педагогическое действие (встреча с воспитанником, урок, мероприятие и т.п.), но и интерпретация некой педагогической системы и даже создание педагогической теории выступают как единичный творческий акт, авторское произведение субъекта педагогической реальности. Во многих науках есть традиция давать фактам и законам имена их открывателей. Как правило, они звучат очень красиво – «эффект Вавилова-Черенкова», «преобразования Лоренца», «принцип запрета Паули», «соотношение неопределенностей Гейзенберга» и др. В педагогике такой традиции нет. А жаль. Установленные в физике факты, законы, принципы, хотя и носят имена своих создателей, но принадлежат, скорее, не им, а всему миру физиков и инженеров. И поэтому «второй закон Ньютона» ничего нам не говорит о самом Ньюtone, о его жизненных ценностях и принципах.

В педагогике опять-таки все выглядит иначе. Здесь «в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности»¹. Педагогическое знание выступает как множество *авторских интерпретаций* одних и тех же явлений. А.А.Леонтьев пишет: «знакомство с литературой, посвященной методике обучения иностранным языкам, поражает любого человека тем, что в этой литературе уживаются диаметрально противоположные точки зрения практически по всем основным вопросам»². Вероятно, это относится не только к методике иностранных языков, а ко всему, что создано педагогами. И воспринимать последнее нужно как вполне нормальное явление «без этих многочисленных *односторонностей* мир не был бы *многосторонним...*» (К. Маркс). И как никакая другая наука, педагогика нуждается в многочисленных отнесениях своих «законов» к соответствующим авторам. Так, можно было бы говорить о роли коллектива в развитии личности в смысле «принципа параллельного действия» А.С. Макаренко, или рассматривать детский коллектив

¹ Полани М. Личностное знание. Перев. с англ. М., 1985, С.39

² Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, - С.135

как «богатство индивидуальностей» в смысле В.А. Сухомлинского, или говорить о приоритетном влиянии коллектива на тех, кто занимает в нем «активную позицию и является инициатором и проводником его норм» в смысле Т.Е.Конниковой, или о ценностно-ориентационном механизме влияния коллектива на личность в смысле Л.И.Новиковой и А.Т. Куракина и др. Установленные этими авторами закономерности имеют практический смысл, прежде всего, в контексте разработанных ими педагогических систем. В рамках этих систем они должны применяться в соответствии с той интерпретацией, которая вкладывается в них соответствующим автором. В противном случае все эти закономерности и технологии, скорее всего, не эффективны.

Мы приходим к парадоксальному выводу: педагогический объект (процесс, ситуация и т.п.) не может существовать без педагогического субъекта, педагогическое знание (понятие, утверждение) не может существовать без смысла, которое в него вкладывает разработчик и потребитель. Педагогическое знание строится «на основе сочетания рационального познания с интуитивным пониманием и эстетическим чувствованием»¹. И поэтому функция «снятия субъективности», приписываемая классическому методу исследования, в рассматриваемой нами гуманитарной модели педагогического знания «не работает».

Если столь важная роль субъекта обнаруживается уже на этапе построения дискрепитивного знания, то можно представить сколь он значим на важнейшей для педагогического исследования этапе – этапе становления нормативного знания. «Проектируемая педагогическая теория должна быть адресно ориентированной. Это означает, что ведущими основаниями ее построения служат свойства и качества адресатов (пользователей), которые так или иначе вовлечены в процесс научного познания»². Применение теории на практике предполагает взаимную адаптацию теории и «потребителя». И та, и другая сторона могут при этом изменяться. Это напоминает тот забавный случай из истории педагогики, когда Ж.-Ж.Руссо протестовал против дословного применения рекомендаций из его «Эмиля, или О воспитании». Великий мыслитель вовсе не считал свое исследование сводом прописных истин, предполагая, как само собой разумеющееся, что возможно лишь творческое применение его идей.

Отсюда еще один парадоксальный вывод: нормативный аспект педагогического знания направлен *не только на то, как делать, но и как воспринимать, объяснять, переживать* педагогическую реальность. Между тем, в педагогических выводах диссертаций почти нет ни слова о том, *как создать соответствующую установку у учителя*, как отобрать, сформировать, настроить педагогического субъекта, поскольку то, как он будет действовать во многом зависит от того, как он все это осмысливает, как сделать его пригодным для решения соответствующей педагогической задачи. Мы предлагаем ему *задачу на результат, уходя от задачи на смысл*, в то время, как они взаимосвязаны.

Методологическая рефлексия природы педагогического знания вызвана необходимостью разработки теории и практики так называемого *лично ориентиро-*

¹ Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания//Педагогика, 2004, №1, С.33

² Ильясов Д.Ф. Проектирование педагогических теорий//Педагогика, №9, 2004, с.19

ванного образования. Почему создание *педагогике личности* невозможно на основе традиционного представления о педагогическом знании как некоем логико-системном конструкте? Если предположить, что описание (проект) любой педагогической системы включает, как минимум, четыре параметра – цель, содержание, метод (технологии), критерии (достижения требуемого результата), то применительно к данной системе мы имеем примерно следующую картину. Цель такого образования не может быть задана заранее как перечень «социально значимых» свойств индивида, поскольку нужна в конечном счете не полезная для чего-то личность, а *личность как таковая*, как самоценность, как индивидуальность. Кто разработает цель такого образования? Да, очевидно, сами его участники – педагог и воспитанник. Далее, что станет строительным материалом личностной сферы индивида, *содержанием образования*? Очевидно, сами жизненные события, их *переживание* индивидом, извлекаемые из них выводы, смыслы. Поэтому и в этом случае возникает сомнение, что такой *вид содержания образования* можно каким-то образом заранее спроектировать и строго логически описать, «поставить в расписание» в виде еще одного предмета. Далее, следуя логике описания педагогической реальности, надо ответить на вопрос о том, как каким методом будет осваиваться данный вид содержания образования. И здесь в случае, если мы ждем логически строго (детерминированного) ответа, нас ждет разочарование. Ведь что такое в сущности метод? Это – включение воспитанника в некую деятельность, в ходе которой, взаимодействуя с педагогом, он обучится тому, чего раньше не знал и не умел. В этой деятельности, согласно учению Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития», воспитанник при поддержке взрослого «опережает» самого себя, выполняет функции, которые еще не стали для него психологическим содержанием, существуют вовне, носят объективно-предметный характер, т.е. еще не освоены, не сформировались.

Самая же главная характеристика метода состоит в том, что деятельность и общение, в которые включается воспитанник выступают некоей *интерпсихологической моделью* формируемой психической функции (понятия, умения, умственного действия и т.п.). Метод как бы эксплицирует внутреннее содержание обучения: понятие предстает в виде познавательной задачи, умение в виде коммуникации, взаимодействия участников обучения, рефлексивные действия регулируются с помощью специальных знаков, «ориентировок» и т.п. Велик соблазн, распространить все это на сферу личностного развития воспитанника. В самом деле, так ли велико различие процессов, протекающих в *когнитивной* и *личностной* сферах? Увы, да. Ведь в первом случае речь идет о предметном опыте – *опыте, извлекаемом из мира вещей*, и работа педагога состоит в том, чтобы обеспечить как можно более адекватное отображение свойств предметного мира в сознании воспитанника. Тогда как во втором случае подразумевается субъектный опыт – *опыт, извлекаемый из мира переживаний*, опыт образования смыслов, опыт самостоятельных *надситуативных решений*. И он не только не копирует «логику событий», но и нередко строится вопреки ей.

И поэтому, когда говорят, что необходимо «спроектировать логику ситуаций», в которых будет происходить развитие личности (вероятно, неких «требуемых» качеств последней), то скорее всего на практике это превратится в последовательность заданий, требований, предъявляемых воспитаннику, словом, получится

«как всегда»... Авторы подобных положений, бытующих в диссертациях, забывают, что личность «надситуативна» (В.А.Петровский), и если она «детерминирована ситуацией», то только в том смысле, что овладевает данной ситуацией и преодолевает ее. Ситуация задает ей не программу поведения, а противоречие, которое надо разрешить. Это «разрешение» состоит, прежде всего, в изменении отношения к данной ситуации, в осознании дефицита некоторого опыта.

Таким образом, у педагогического знания и, соответственно, метода его получения существуют как сходные с другими сферами познания характеристики, так и существенно отличные. К первым можно отнести то, что это знание, как и всякое другое, имеет категориальный строй, определяемый предметом исследования, эмпирический и теоретический уровень, фундаментальные и прикладные теории и проч. Но вместе с тем, поскольку творящий педагогическую реальность субъект может (и должен!) вносить в педагогическое знание существенные «дополнения», самоактуализируясь в создаваемой им педагогической реальности, педагогическое знание обретает существенные отличия от традиционного «объективного» логико-предметного знания. Педагогическое знание в рамках любой педагогической теории или решаемой педагогической задачи должна определить *миссию педагога* в различных педагогических процессах и системах – в деятельности обучения, воспитания, социально-педагогического сопровождения; назначение, роль педагога, его *субъективной реальности* в решении некоторого класса образовательных задач – что он в данном случае делает – только опосредствует связь, вхождение, освоение воспитанниками феноменов культуры или он создает некое самобытное новое культурное явление, «достраивая» на своем уровне заданное извне содержание образования.

Никакие самые совершенные педагогические идеи, принципы, проекты, программы и стандарты не реализуются сами по себе без соответствующих творческих усилий учителей. Последнее, кстати, означает, что они будут к тому же осуществляться различными учителями *по-разному*, т.е. педагогический процесс будет строиться не только на объективных (планы, стандарты, программы), но и на *субъективных основаниях*, к каковым, вероятно, следует отнести личностно-профессиональную позицию, педагогические взгляды, опыт учителя. В реальность воплощается не «спущенный сверху» теоретический проект, а *собственный проект учителя*, построенный как на объективных теоретических основаниях, так и на и собственных субъективных основаниях (В.В.Анисимова). Эффективность применения педагогического знания будет зависеть от его способности сориентировать учителя в его функциях, инструментах, границах возможностей. Педагогическое знание в подлинном смысле начинается тогда, когда текст «соприкасается» с учителем.

Педагогическая теории призвана не растолковать учителю «все до деталей», а не в меньшей степени помочь ему определить то, что в принципе без его участия и не могло быть создано *заранее*. Педагогическое знание задает, таким образом, ориентиры для выполнения педагогом таких действий. как: (1) собственная ценностно-смысловая интерпретация материала; (2) субъективная формулировка образовательных целей и постановка учебных задач с учетом субъективно воспринимаемой картины учебного процесса; (3) варьирование содержательными элементами материала и акцентирование внимание на тех или иных субъективно понимаемых аспектах их

значимости; (4) использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и личностно-рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе; (5) внесение различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технологию); (6) субъективный способ психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся; (7) субъективная «политика оценки» с учетом собственного представления о ее педагогической целесообразности; (8) субъективное членение учебного процесса на ситуации, фазы его движения, своеобразную, субъективно представляемую, "историю становления учащихся"; (9) субъективные аспекты в профессиональной рефлексии и самооценки собственной эффективности.

Такое представление о знании существенно расходится с традиционными характеристиками его рациональности, объективности, доказательности и др. Однако, проигрывая в достижении сходства с «большой наукой», мы выигрываем в приближении к реальной специфике отражения педагогической действительности в сознании педагога, рефлекслируем способ педагогического познания, основанный на единстве научного, субъектно-творческого, ценностно-смыслового, проектно-деятельностного освоения сущности педагогической реальности.

Г.Х. Валеев

ГУМАНИТАРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманитарную специфику научного исследования можно определить не иначе, как только выявив природу человеческого познания, его источники и предпосылки, условия достоверности и истинности. Раскрывая этот вопрос, мы непременно приходим к выводу, что нельзя иначе познать окружающий мир, кроме как чувственно или разумно.

Философы уже с XVII-XVIII веков. раскололись на два конфликтующих направления, отвечая на вопрос о роли чувств и разума в получении знания. Эмпиризм (сенсуализм) представлен работами Локка, Беркли, Юма. Последние исходили из того, что наше познание окружающего мира начинается с чувственного восприятия, получаемого при помощи органов чувств; только после этого наш разум комбинирует, обобщает и классифицирует эти восприятия. Следовательно, разум ничего не может добавить сверх того, что было им получено от органов чувств, разум способен лишь исказить чувственный образ, поэтому главное в научном познании мира – это факты, их сбор и описание при помощи метода наблюдения. Напротив, рационализм, представленный трудами Декарта, Лейбница указывает, что ряд всеобщих истин, например, истины математики, не могут быть получены из чувственного опыта, что опыт часто нас обманывает. До сих пор философы тяготеют либо к эмпиристской традиции (позитивизм), либо к рационалистской (неокантианство).

В XIX веке немецкий философ Дильтей по предмету исследования разграничил

Geisteswissenschaften (науки о духе) и Naturwissenschaften (науки о природе) и создал эпистемологические основы этих наук. Его последователи (Виндельбанд, Риккерт) ввели в научный обиход понятия номотетической и идеографической науки. Номотетическая наука [греч. *nomos-tetio* – издавать, устанавливать законы] – наука, основной целью которой является открытие общих универсальных научных законов, которым подчиняются изучаемые явления. Идиографическая наука [греч. *idios* – особенный, своеобразный, странный, неслыханный, *grapho* – пишу] – наука, целью которой является представление исследуемых объектов в их единственности и неповторимости как единых уникальных целых. В последнее время естественные науки часто называют «науками о природе», а социальные и гуманитарные – «науками о культуре».

В настоящее время считается, что научные законы устанавливаются в тех науках как естественных, так и социальных, в которых описываются или оцениваются исследуемые категории в системе сравнительных категорий, представляющих отношения между объектами и, наоборот, не формулируют законов ни естественные, ни гуманитарные науки, описывающие или оценивающие изучаемые объекты в системе абсолютных категорий, представляющих свойства объектов.

Измерение и сравнение является фундаментом научного знания, без них невозможна организация научного эксперимента, однако измерение в «науках о природе» и «науках о культуре» имеет свою специфику. В гуманитарных и социальных исследованиях измерение всегда приблизительно, здесь оно никогда не достигнет точности традиционных измерений в естественных науках. Сравнение и измерение, являющиеся основой экспериментального метода в современных «науках о природе», не дают истинной информации в «науках о культуре».

Наука характеризуется интерсубъективностью, то есть независимостью употребления и понимания языковых выражений, научных понятий от лиц и обстоятельств; выделяют интерсубъективность языка, понятий, знаний, подтверждения и др. Интерсубъективность предполагает исключение из наук любых оценок и норм, всегда являющихся субъективными, однако для гуманитарных и социальных наук это требование оказалось неприемлемо в силу их специфики. Науки, изучающие общество и культуру, ставят перед собой цель рационализировать человеческую деятельность, поэтому они обязательно должны формулировать оценки и предлагать нормы эффективной деятельности.

Объективность, понимаемая как независимость суждений, мнений, представлений и т.п. от субъекта, его взглядов, интересов, вкусов, предпочтений и т.д., является важной характеристикой научного знания. Однако абсолютная объективность недостижима ни в одной области познания, в том числе и в науке. Можно разделить лишь объективность описания как степень приближения к истине и объективность оценки как степень эффективности в предполагаемой деятельности. В естественных науках в основном даются описания, а в гуманитарных науках – оценки.

Также в «науках о природе» и «науках о культуре» по-разному представлены знание, мнение, понимание и вера.

Знание – результат познавательной деятельности; оно может оцениваться как истинное или ложное, обладает непреходящей истинностью и допускает эмпирическую или практическую проверку. В настоящее время общепризнано, что научное

знание характеризуется систематичностью, непротиворечивостью, логической или эмпирической обоснованностью. Концепции, не обладающие перечисленными характеристиками, выводятся за рамки научного знания.

Мнение – совокупность связанных между собой суждений, заключающих в себе скрытое или явное отношение, оценку каких-либо явлений, процессов, событий и фактов действительности. В узком смысле под мнением понимается мысль, не подтвержденная необходимой аргументацией, то есть мнение начинается там, где кончается знание. Гуманитарные концепции подчас находятся ближе к мнениям, чем знаниям.

Понимание – универсальная операция мышления, представляющая собой оценку объекта (текста, поведения, явления природы) на основе некоторого образца, стандарта, нормы, принципа и т.п. Суть понимания подобно оценке заключается в подведении под общее правило. В узком смысле понимание в гуманитарных науках касается лишь текста, как раскрытие того смысла, который был вложен его автором.

Вера – глубокое, искреннее, пронизанное эмоциями принятие какого-то положения или представления, иногда предполагающее определенные рациональные основания, но обычно обходящееся без них. Вера со знанием находится во взаимосвязи, в основе самой науки в целом лежит определенная система верований. В гуманитарных науках на вере основываются целые теории.

Язык науки – система понятий, знаков, символов, создаваемая и используемая в той или иной области научного познания для получения, выражения, обработки, хранения и применения знаний. Ключевыми являются две функции языка: описательная и оценочная. Язык науки характеризуется ясностью, точностью и понятностью выражений, стремится избежать недостатков естественного языка, а именно: многозначности терминов; расплывчатости и неопределенности их содержания; двусмысленности выражений; семантической замкнутости и т.п., однако язык «наук о культуре» в большей степени характеризуется этими недостатками, чем язык «наук о природе».

Научное высказывание может быть либо дескриптивным, либо прескриптивным. Дескриптивное (описательное) высказывание описывает действительность, является либо истинным, либо ложным, хотя иногда может быть неопределенным, то есть не выражать ни истину, ни ложь. Прескриптивное (оценочное) высказывание устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта, частным случаем оценочного высказывания является нормативное высказывание. Промежуточную группу образуют описательно-оценочные высказывания, которые в одних случаях выполняют функцию описаний, а в других – функцию оценок, лишенных истинностного значения. Также высказывания могут быть неопределенными и бессмысленными. Неопозитивисты истинными и осмысленными признавали лишь верифицируемые высказывания, однако выяснилось, что лишь небольшое количество предложений может быть сведено к протокольным, все остальные предложения верифицируются косвенно, то есть через их логические связи с непосредственно верифицируемыми предложениями.

Итак, методологическая корректность научно-познавательной деятельности в сфере образования детерминирована гуманитарной сущностью «наук о культуре».

Познание осуществляется в большей степени с опорой на традиции рационализма (неокантианство), нежели эмпиризма (позитивизм). Целью является представление исследуемых объектов в их единственности и неповторимости, как единых уникальных целых, а не открытие общих универсальных научных законов, которым подчиняются изучаемые явления. Сравнение и измерение, являющиеся основой экспериментального метода в современных «науках о природе», в «науках о культуре» всегда приблизительно и никогда не достигнет точности традиционных измерений в естественных науках. В естественных науках в основном даются описания, а в гуманитарных науках - оценки и нормы эффективной деятельности, их задачей является рационализация человеческой деятельности, поэтому они обязательно должны формулировать оценки и предлагать соответствующие нормы. Также в «науках о природе» в большей степени опираются на истинные знания, а в «науках о культуре» – на субъективные мнения, личностное понимание и веру.

А.А.Касьян

О РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

Вопрос о соотношении методологической теории (теории научного познания, эпистемологии) и реальной практики научных исследований – многоплановый. Его можно рассматривать в общем виде, можно рассматривать его различные аспекты. Один из них – соотношение эмпирического и теоретического в науке (эмпирическое и теоретическое знание, методы и формы эмпирических и теоретических исследований и т.д.).

Этим вопросам посвящена большая литература, в том числе вопросу о месте и роли эксперимента в педагогическом исследовании. В данном случае речь не о теории педагогического эксперимента, не о его видах. Речь о реальном противоречии между философией науки (методологией научного познания) и реальной деятельностью в области педагогики.

Исходная позиция. Автор тезисов – специалист в области философии науки, в том числе в области методологии научного познания. Педагогическая деятельность – также в этом русле. Кроме того, автор в течение многих лет – проректор по научной работе педагогического вуза. Тем самым непосредственно участвует в планировании и организации исследований в различных областях науки, среди которых, в силу профиля вуза, педагогика занимает достойное место. Это дает возможность адекватно оценивать научную практику, исходя из достигнутого современной философией науки уровня ее развития.

Проблема соотношения методологической теории и исследовательской практики очень ярко была зафиксирована П.Фейерабендом: весьма скептически обозначена им как методологический анархизм. Иными словами, никакая методологическая теория не может отразить (выразить) реальную практику научных исследований. Теория всегда проще, бледнее, схематичнее, чем практика. Более того, по его мнению, методологическая теория фактически бесполезна по отношению к реально-

му процессу развития научной мысли. Для специалиста-методолога такие слова звучат очень грустно. Они слишком радикальны, но доля истины в них есть.

Несколько иллюстраций. Организаторы семинара – Отделение философии образования и теоретической педагогики Российской философии образования, Институт теории и истории педагогики, РАО – в своих названиях имеют слово «теория» (теоретическая педагогика, теория педагогики). Очевидно, что кроме теоретического уровня педагогических исследований, существует и их эмпирический уровень. Педагогика, как любая развитая наука, существует на двух уровнях – эмпирическом и теоретическом. Возможны эмпирические педагогические исследования и теоретические педагогические исследования. В то же время, в реальной практике имеет место устойчивое требование некоторых ученых-педагогов по включению в любое педагогическое исследование (кроме, разумеется, истории педагогики) экспериментального блока, этапа и т.д. Если речь идет о методике обучения и воспитания – это бесспорно. Но если речь идет о теории обучения и воспитания в целом или на материале какой-то отдельной дисциплины (дидактика математики, дидактика физики), то это требование становится излишним. Разве только история педагогики и история образования относятся к теоретическому уровню? Или теоретические исследования в области педагогики – удел только лидеров этой науки? А многочисленные будущие кандидаты и даже доктора педагогических наук обречены на научное движение только в сфере эмпирических (экспериментальных) исследований? Или их теоретические рассуждения обязательно должны основываться на эмпирическом (собственном) базисе? Возможно ли чисто теоретическое исследование в области педагогики? Для философии науки бесспорно, что теоретическое исследование не всегда обязательно основывается на эмпирическом базисе. Для педагогики это не так?

Далее. В современной литературе по методологии познания вполне определенно указывается на то, что эксперимент – это метод, в рамках которого происходит активное воздействие на исследуемое явление, изменение его. Эксперимент отличается от таких методов эмпирического уровня научного познания, как наблюдение, измерение, описание, которые не предполагают активного воздействия на изучаемое явление, его преобразование, а значит изменение его связей с другими явлениями действительности. И тем не менее в литературе по педагогике, в диссертациях и их авторефератах очень часто приходится сталкиваться с формулами «констатирующий эксперимент» и «формирующий эксперимент». Последняя из них вполне корректна. А вот «констатирующий эксперимент» – внутренне противоречивая словесная конструкция. Назначение эксперимента – не констатация (фиксация, описание). Эксперимент изменяет, преобразует изучаемое явление. Констатация – это описание. Это иной метод познания, не менее важный, но другой. На его основе разворачивается собственно экспериментальная деятельность. Можно выделить различные виды эксперимента – исследовательский, мысленный, математический, демонстрационный и т.д. Но среди них не может быть констатирующего. В литературе по философии науки этот термин не употребляется. Констатация – это статика, это фиксирование того, что есть, что существует безотносительно к субъекту познания, без его вмешательства в объективное положение дел. Эксперимент – это динамика, преобразование существующего, изменение того, что имеет место. Для реализации экспери-

мента (в том числе и формирующего) необходимо описание того, что существует. Описание основано на наблюдении, на измерении. Только после этого может быть реализован эксперимент. В том числе и в педагогическом исследовании.

Можно привести и другие примеры реальных противоречий между достигнутым уровнем философии науки, методологией научного познания (теоретический аспект) и реальной практикой исследований в области педагогики (как, впрочем, и любой другой науки) – практический аспект. Это реальная ситуация. Это аспект известной проблемы отношения теории и практики. В данном случае эта проблема воплощается на материале научного познания: теория науки и практика научной деятельности. Можно надеяться, что введение нового кандидатского экзамена «История и философия науки» будет способствовать повышению уровня методологической культуры ученых.

О.В. Морева

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ

Понятие парадигмы может быть интерпретировано разными способами. Согласно классической теории Т. Куна парадигма – это принятая модель, эталон, образец, предопределяющий научное мировосприятие и служащий основанием для возникновения научной картины мира; «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»¹. Нормальная наука не создает новые теории, а «прорабатывает теории и явления, заведомо предопределенные парадигмой»². Такую парадигму выражают, например, массовые учебники, научные открытия, труды, имеющие основу для дальнейшего развития.

В отличие от Т. Куна, утверждавшего, что «в основных областях науки всегда господствует и должна господствовать одна-единственная высшая парадигма»³, К. Поппер и И. Лакатос считали возможным одновременное развитие нескольких конкурирующих парадигм и исследовательских программ. Любая парадигма мозаична. Она учитывает многообразие мировоззрений различных индивидов, слоев, культур. Но в этой мозаике имеется та степень комплементарности, которая обеспечивает внутреннее единство парадигмы.

Таким образом, парадигма – исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе.

Обратим внимание на то, что, в отличие от естественных наук, в педагогике парадигмы: а) существуют параллельно, не исключая друг друга; б) парадигмы четко различаются только в теоретическом плане и только на уровне тенденций; в) нет и не может быть исключительной парадигмы, своего рода педагогической панацеи,

¹ Там же. С. 599.

² Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Тюмень: ТюмГУ, 1997.

³ Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

удовлетворяющей разнообразные социально-педагогические задачи разных эпох¹.

В современной педагогической литературе предпринимаются многочисленные попытки классификаций образовательных парадигм и моделей и единого педагогического подхода к систематизации образовательных парадигм, универсальной классификации образовательных моделей пока не выработано. Так, Ш. А. Амонашвили выделяет авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования²; Е. А. Ямбург – когнитивную и личностную³; Г. Б. Корнетов рассматривает парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки⁴; В.И. Гинецинский – магико-ритуалистский, калакогатийский, теологистский, гуманитаристский пансофистский, рационалистский, интеллектуалистский, эргономистский, комплексистский, и культурологистский типы образования⁵; Г. Е. Зборовский выделяет государственно-образовательную, производственно-образовательную, научно-образовательную, культурно-образовательную, семейно-образовательную парадигмы⁶; Н. А. Алексеев – познавательную и личностную⁷; И. Г. Фомичева – теоцентрическую, социоцентрическую, натурцентрическую, и антропоцентрическую и т.д.

Наиболее перспективными для дальнейшей научной разработки представляются интегративные подходы, основывающиеся на принципе комплексного анализа сложных социальных систем, включающем философские, культурологические, технологические и другие аспекты.

Принципиально возможны два варианта логики изучения истории моделей образования: можно представить ее в виде последовательно сменяющих друг друга моделей, этот подход, как правило, и используется исследователями; можно попытаться объединить модели по какому/каким-либо существенным признакам (центральная идея, направленность, ведущие методы и т.п.) в ряды. Смысл и содержание образовательных моделей невозможно понять, если рассматривать их вне конкретных исторических рамок, то есть абстрактно. Сущность исторического процесса, конкретной стадии в развитии общества является контекстом, по отношению к которому выявляется конкретный смысл и значение педагогических парадигм.

Оригинальность нашего подхода заключается в том, что, рассматривая педагогические модели, мы применили комплексный подход к изучению данного феномена, определив в ходе анализа центральную идею, цель образования; эпоху возникновения и главную ценность эпохи; господствующую модель культуры; идеал семейного воспитания и основные отличительные признаки каждой из выделенных парадигм. Изучая модели образования, мы представляем историческую цепочку их ро-

¹ Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. М.: Новая школа, 1997.

² Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса – Педагогика. 1999. - № 3.

³ Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Л.: ЛГУ, 1989. С. 96-134.

⁴ Зборовский Г. Е. Социология образования. Часть I. Екатеринбург: Изд-во Свердловского инженерно-пед. ин-та, 1993. С. 31-40.

⁵ Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. Тюмень: ТюмГУ, 1997.

⁶ Фомичева И. Г. Указ. Соч.

⁷ Термин введен В.И. Загвязинским

ждения, выделяя одновременно наиболее существенные, эпохально обусловленные черты, и пришли к выводу: принципиально набор основных («ядерных») элементов в педагогических образовательных парадигмах один и тот же на протяжении всей истории человечества. Элементы парадигм высшего (в иерархии) ряда присутствуют в парадигмах второго уровня. В любой парадигме второго уровня мы найдем элементы гуманизма и насилия, культурологизма и технократизма, теологизма и прагматизма. Поэтому, в моделях образования, которые мы выделяем, важно определить не весь набор составляющих, а верно выявить ведущий акцент/акценты, детерминированные требованиями эпохи. Именно по этому акценту/акцентам мы даем название парадигме и определяем ее место в классификации. Акценты зависят от многих факторов, ведущими среди которых являются: в цивилизационном масштабе – мировой исторический континуум, на уровне государства – социальный заказ образованию (соединяющий общественные и личностные потребности), состояние общества (стабильное, нестабильное), представление о перспективах дальнейшего развития общества и культуры.

Мы разделили парадигмы на два ряда:

- Парадигмы первого (высшего) уровня – системообразующие, «стержневые», по сути парные, дополняющие друг друга до целого состояния, к которым отнесли: эзотерическую – прагматическую; гуманную – насильственную; культурологическую – технократическую. Парадигмы высшего уровня присутствуют в истории человечества в двух видах: как самостоятельные системы в определенные эпохи и как элемент других педагогических моделей/систем. Они обеспечивают стабильность образования как системы, независимо от государственных особенностей политики, экономики, социального устройства, национально-культурных традиций и т. д.
- Второй ряд парадигм представляют модели/виды образования, последовательно возникавшие на разных этапах развития человечества, вбирающие в себя элементы всех парадигм первого уровня и дополняющие их акцентом существенным для конкретной исторической эпохи: модели семейного/родового воспитания; социально-профессионально-ориентированного образования в рамках клана, цеха; когнитивная, социально-ориентированная, личностно-ориентированная и социально-личностно-ориентированная модели образования. Парадигмы второго уровня представляют *изменчивые характеристики образования*, более зависимые от конкретных социально-экономических, культурно-национальных, политических и других условий.

Новые парадигмы образования возникают в периоды появления несоответствующих устоявшимся моделям факторов социального развития. Общества периодов стабильного развития создают парадигмы, соответствующие кажущимся незыблемыми идеалам (опыт, вера, знания). Но в современную эпоху при сохранении и взаимосуществовании созданных ранее парадигм (*полипарадигмальности*), приходится констатировать снижение потенциала многих из них. Встает необходимость разработки новой парадигмы, которая имеет внутренний ресурс развития в нестабильную эпоху. Очевидно, что это должна быть парадигма, опирающаяся на возможно большее число оснований, позволяющих смещать акценты деятельности в зависимо-

сти от выбора в бифуркационной точке (*полюсцентная*). Именно в качестве такой парадигмы мы рассматриваем **СЛОВО** (социально-личностно-ориентированное воспитание и обучение¹).

Подводя итог, можно следующим образом охарактеризовать историческую сменяемость основных педагогических парадигм: от усвоения образа жизни, знаний и умений, необходимых для выживания – далее, к усвоению образа мира как системы знаний и способов деятельности – к самостоятельному построению образа мира, творчеству и генерированию новых идей; от парадигм монолога в традиционном и индустриальном обществах к парадигмам диалога (личностно-ориентированное образование) и полилога (социально-личностно-ориентированное образование) в постиндустриальном обществе.

Прогнозируя дальнейшее развитие образовательных парадигм, можно утверждать, что в новых моделях образования обязательно будут присутствовать (в разной мере) элементы парадигм первого уровня (как ядро образования) и те элементы парадигм второго уровня, которые окажутся востребованными на новом этапе социального развития. Современное образование должно развиваться по пути интеграции прогрессивных элементов наиболее значимых педагогических моделей, что возможно в рамках социально-личностно-ориентированной парадигмы, которая является наиболее предпочтительной основой для развития образования в современных условиях.

Н. М. Борытко

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Современные представления о человеке во многом сводятся к пониманию его не как *созидаемой* извне целостности, а как *созидающейся* изнутри, когда всякое «формирование», «образование», «развитие» немислимо без «самостановления», «самообразования», «саморазвития». Бытие, «существование представляется в виде процесса, нежели как застывшая сущность» (К. Роджерс). Чтобы «научить ребенка жить своей собственной жизнью» (М. Бубер), необходимо представлять закономерности его становления как процесса. *Категория процесса* позволяет понять педагогическое взаимодействие, структуры и содержание которого разворачиваются во времени.

В философии *процесс* (лат. *processus* — прохождение, продвижение) — это закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление. Здесь эта категория, прежде всего, связана с категорией развития — *закономерного* качественного изменения материальных и идеальных объектов, характеризующееся как *необратимое* и *направленное*. Одновременное наличие этих свойств отличает *развитие* от других изменений. *Обратимые* изменения характерны для процессов *функционирования* (т. е. циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений); при отсутствии *направленности* изменения не могут накапливаться,

¹ Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. Москва-Владимир, 1998. С. 26.

что лишает процесс свойственной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии; отсутствие *закономерностей* характеризует случайные изменения катастрофического типа. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта (Философский словарь, 1986).

Таким образом, в наиболее общем определении *процесс — это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена внутренней структурой феномена и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция.*

Первое свойство, которое следует из философского определения — это **интенциональный характер педагогического процесса**. Отличие педагога-профессионала от дилетанта, оказывающего педагогические воздействия интуитивно, связано с предвидением результатов, способностью прогнозировать закономерный ход процесса. Отсюда и первое требование к построению модели педагогического процесса — выявить его интенцию, закономерную логику, направленность.

Из синергетики известно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Скорее, необходимо понять, как влиять на их собственные тенденции становления, как выводить системы на пути развития. Для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития. При этом важно что, хотя путей эволюции (целей развития) много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), то есть на определенных стадиях эволюции, проявляет себя некая предопределенность, преддетерминированность разворачивания процессов. *Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего в соответствии с грядущим порядком.* Будущее «существует в личности как направленность ее развития, ...как желание выразить себя в определенной деятельности» (Л. И. Анцыферова, 1981).

Из определения процесса как последовательности состояний, событий, изменений мы можем выделить **дискретность или стадийность педагогического процесса** как следующую его важную характеристику. При этом стадия понимается как «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо, имеющие свои качественные особенности» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), а состояние — «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-н.» (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, 1997). *Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния.*

В русле целостного подхода к развитию личности и человека в целом «развитие» рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир — более структурированным, интегрированным и содержательным (Л. И. Анцыферова, А. С. Арсеньев, Б. С. Братусь).

Очевидно, что именно выделение стадий процесса является объективным осно-

ванием для периодизации в педагогической деятельности, определения наиболее целесообразных акцентов, в отборе педагогических средств и условий, в проектировании и реализации педагогических программ и технологий. Этот вывод приводит к необходимости разработки *процедур выделения стадий процесса*.

Появление каждой последующей целостности не может происходить иначе, как через «взрыв» старой целостности, через кризис. В категориях «кризис» и «скачок» раскрывается **нелинейность педагогического процесса**. Кризисность — атрибутивный признак процесса как смены состояний. Представление о педагогическом взаимодействии как о линейном бескризисном процессе абсолютно лишено каких-либо объективных оснований. Ведь кризис (от греч. *krisis* — решение, поворотный пункт, исход) — это не только «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние (напр., духовный кризис)» (см.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). С точки зрения синергетики, кризисом является точка бифуркации. И кризис является формой перехода от одного целостного состояния к другому.

Философия бытия исходит из пограничных (кризисных) ситуаций человека, в которых раскрывается неминуемое, роковое (К. Ясперс). Но столкновение с судьбой влечет не завершение жизни, а предоставляет человеку шанс подняться над ее видимым крушением посредством постижения разумом господствующего в действительности неразумного.

Категория кризиса (или скачка) раскрывает механизм движения процесса как переход количественных изменений в качественные, как смену периодов относительной стабильности (функционирования, накопления количественных изменений) кризисами (переходами из одного качества в другое). Признание педагогом кризисности, нелинейности в качестве атрибутивного признака процесса взаимодействия с воспитанником неминуемо приводит к вопросу об источниках саморазвития, факторах и условиях, побуждающих воспитанника пройти через дискомфорт разрушения старой целостности и созидания нарождающейся новой. Следовательно, *выделение уровней еще не приводит к пониманию динамики процесса — нужно выявление внутренних сил самодвижения исследуемого феномена*.

Известно, что воспринимающая система решается перейти в одно из состояний в зависимости от «предзнания», мотивации или поставленной задачи. Самый мощный стимул для окончательного нарушения симметрии — это контекстная среда. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане.

Ситуативность педагогического процесса отмечается многими авторами. Категория ситуации при анализе педагогического процесса выступает в двух функциях: как рамка исследования и как содержательная единица процесса.

Первая функция связана с тем, что, как уже было показано, процесс возможно понять лишь как смену состояний, положений или ситуаций. В этом отношении в ситуации представлена интенциональная сторона процесса — субъектность взаимодействующих сторон; она обладает определенностью формы как ситуация самоопределения; в ней представлены механизмы управления процессом через систему

ценностей; наконец, — смыслообразование, как результативный аспект процесса.

С другой стороны, ситуация является единицей содержательной структуры исследуемого процесса. Ведь ничего иного, кроме смены ситуаций, в педагогическом процессе (как впрочем, и во всех других процессах тоже) не наблюдается, следовательно, лишь по ситуации мы можем судить о названных выше характеристиках процесса, о его внутренних источниках, движущих силах и т.д. Именно ситуация как типичное для каждого этапа становления человека сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, определяет динамику педагогического процесса и возникновение психических новообразований.

В результате мы приходим к выводу, что для построения модели педагогического процесса необходимо:

- выделить закономерную логику процесса (прогноз его развития), его интенциональную характеристику, а также внешние и внутренние условия ее реализации; возможно выделение условий, при которых интенциональность процесса становится целевой характеристикой педагогической деятельности, переводя процесс на уровень саморазвивающейся системы;
- описать стадии (ступени, этапы) процесса как качественную его определенность в каждом последовательном состоянии явления, как структуру компонентов (составляющих, элементов), целостность; здесь же описываются количественные изменения, происходящие на каждой стадии процесса, не приводящие к качественным скачкам;
- описать состояние процесса в «пограничных ситуациях», «точках бифуркации», «кризисных точках», скачки, переходы из одного качественного состояния в следующее; возможно, для этого потребуется указать какие количественные изменения или иные «резонансные влияния» приводят систему в кризисное состояние, разрушающее ее наличную структуру; определить внутренние и внешние силы, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса; выявить возможность и условия постепенного (поэтапного) становления нового качества в рамках старой целостности или неизбежность резких скачков, изменения структуры явления или процесса.

МЕТОД КАК ЧАСТЬ МЕТОДОЛОГИИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Говоря о методе как части методологии, нельзя не отметить следующее. Метод может выступать как синоним методологии вообще. Но в этом случае он, очевидно, не может выступать ее частью. В этом качестве может выступать только отдельный метод, т.е. способ работы. Вот именно этот, отдельный, метод, представляет собой составную часть методологии, если отвечает ее требованиям, существуя как способ частного воплощения, локальной реализации общих гносеологических ценностей педагогической науки. Вопрос о методе как составной части методологии, в конечном счете, восходит своим содержанием к проблеме предназначения (природы) педагогики.

Мы вынуждены не согласиться с мнением о том, что педагогика – наука об образовании. Педагогика – наука не об образовании, а о воспитании, понимаемом как привитие сознанию человека культурных черт, которое может осуществляться в рамках самых разных сфер: в семье, в школе (как общеобразовательной, так и профессиональной), на производстве, в спорте и т.д. Педагогика находит и указывает практике возможности преобразования актов взаимодействий с человеком, осуществляемых его окружением, в акты его развития, сознательно принимаемого в качестве ведущей цели этих взаимодействий. Отсюда возникает разделение педагогики на подотрасли: педагогика семьи, педагогика школы (образования), производственная педагогика.

Иное дробление, дробление по иным признакам представляется не вполне отвечающим природе педагогической науки. Например, представляется проблематичным говорить о возрастной педагогике и т.п. Дробление может осуществляться по линии социальных институтов, т.е. систем социальных взаимодействий, а не как-либо иначе, ибо социальные взаимодействия (коммуникации) – и есть то, посредством чего практически осуществляются воспитательные влияния. Те или иные «внутренние» свойства, характеристики (например, возрастные) личности воспитанника имеют весомое значение для выстраивания адекватных коммуникаций, но как (хотя и безусловно учитываемый) фон, на котором они потенциально развертываются наиболее успешно. Педагогика же изучает не личность, не этапы, процессы и т.д. ее развития, а специально организуемые контакты социума с личностью, помогающие ей развиваться наилучшим образом. Лучше сказать, она вырабатывает научные предписания по такой организации.

Дело, однако, как следует из вышесказанного, заключается еще и в том, что дробление – и названное, и то, что возможно далее, уже в рамках подотраслей – не должно переходить в подотраслевой сепаратизм. Все подотрасли педагогической науки должны, при развертывании своего внутреннего содержания, исходить из единых для всей педагогики ценностей, скрепляющих педагогическое знание в целом. Эти ценности изучаются общей педагогикой и предлагаются для освоения в качестве методологической базы педагогическим подотраслям, которые, принимая эти ценно-

сти и следуя им, развивают педагогику как интегрированно-дифференцированное знание. Интеграция создается существованием познавательных ценностей, единых для всех подотраслей, а дифференциация – наличием этих подотраслей, в которых эти ценности специфически преломлены. Научная работа и оказывается состоящей в том, чтобы логически тонко согласовать общие познавательные ориентиры педагогической науки с особенностями каждой отдельной сферы, отыскав возможности для этого в ее собственных недрах, внутри этих самих особенностей, т.е. перестроив их должным образом – так, чтобы они стали функционировать в интересах культурного развития человека, а не только выполняемого им дела. В таком понимании перед педагогикой открываются весьма и весьма широкие перспективы, и она гораздо более четко идентифицирует себя и свое место в кругу других наук.

Целесообразные изменения в личности человека, вызываемые соответствующей практикой воспитания, воспитательной деятельности, не могут существовать иначе, как складываясь в целенаправленный процесс. Он же, в свою очередь, подразумевает наличие другого процесса – исследовательского, т.е. изучающего оптимальные возможности первого. Это означает, что методы практического воспитательного процесса могут адекватно изучаться исследовательскими методами, имеющими двойственную природу.

С одной стороны, исследовательские методы представляют собой ту познавательную «канву», в которой рождается понимание выстраиваемой на научной основе конкретной практики воспитания; с другой же – использование исследовательских методов само подчинено объективной логике эффективного воспитательного процесса, которая требует воспроизведения независимо от того, какая практика выстраивается. В любом случае, эта логика существует и имеет этапно-процессуальную природу. Среди этапов можно назвать:

- этап констатации существующей и требующей изменения реальности;
- этап преобразования реальности в виде построения ее модели, в которой устранены выявленные недостатки;
- этап пробного функционирования модели;
- этап закрепления, фиксации «новой реальности в виде констатации полученного эффекта.

На всех этапах методы исследования оказываются способами конструирования «новой культуры» человека, выстраивания единого «здания» аргументации в пользу предлагаемой автором модели действий. Вначале к структуре этой модели аргументация подводит, затем описывает ее и оценивает достигаемый с ее помощью эффект.

Вопрос, однако, заключается в том, что, как говорилось, сама конструируемая деятельность, деятельность воспитания тоже имеет в своей структуре целое множество методов, потенциально применяемых в рамках той или иной модели воспитания. И эти методы требуют отработки с помощью исследовательских методов в рамках каждого из этапов.

Методы воспитания берут начало в социально-психологической сфере, генетически происходят из нее и становятся воспитательными в педагогическом смысле тогда, когда приобретают целенаправленность. Создание той или иной конкретной

модели воспитания и сообщает им эту целенаправленность, но прежде они должны быть – целесообразно же – выбраны в том составе, который специфичен для этой и только этой модели. Именно поэтому, кстати говоря, тот или иной удачный воспитательный опыт, воспроизводимый частично, весьма нередко не дает ожидаемого результата, аналогичного тому, что достигался изначально. Ведь «обломок» даже вполне успешно действующей модели не может функционировать так, как сама модель, а скорее всего, вообще неработоспособен.

Выбор воспитательных методов, их взаимосогласованность, способы оценки эффективности – все это требует определенной методологического инструментария конструктивного научного поиска, т.е. методов системного моделирования. Именно конструктивная методология системного моделирования – есть соответствующая гносеологическому статусу педагогики исследовательская методология. Это методология преобразования объекта, придания ему новых, модельных свойств.

В свете сказанного объект педагогического исследования – есть всегда некоторая область, некоторый «участок» социально-психологических коммуникаций, а предмет – новое, полезное (в свете позиции исследователя) состояние, в котором их стихийное течение переведено в целенаправленное русло.

Системное моделирование предполагает, прежде всего, соответствующее структурирование объекта, позволяющее затем предметно перестроить его структуру, внося в нее необходимые с точки зрения требуемого нового состояния изменения. Предназначение же формулировки цели исследования как своеобразного «уточнения» предмета и состоит в том, чтобы указать составляющие нового состояния, новой предметности объекта. Выстраивания объекта с учетом этих, новых, составляющих его структуры будет отражать его педагогическое моделирование как общую направленность определенной исследовательской работы.

Само же педагогическое моделирование заключается, таким образом, в работе со структурой объекта: вначале – с отысканием наиболее отвечающей предмету структуры (т.е. способа членения), затем – с ее переработкой, представленной в новом качестве в контексте новых смысловых связей. Соответственно, методы, используемые при этом – суть методы структурного анализа и структурного синтеза, позволяющие выстроить систему методов воспитания.

Возвращаясь к предназначению общей педагогики, можно отметить, что, по-видимому, в ее составе должен существовать особый, методологический раздел, раскрывающий исследовательские смыслы и пути применения в ней конструктивных методов, имеющих универсальный характер. Можно также предположить, что также в составе общей педагогики должен существовать раздел, посвященный методам воспитания, т.е. раскрывающий их поле, из которого производится выбор в ходе конструирования функциональных моделей в рамках проблем, решаемых подотраслями педагогической науки.

Раздел 2

**КАЧЕСТВЕННЫЕ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ
МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Кризис отечественной педагогической науки, обусловленный социально-экономическими, политическими, культурно-историческими и др. факторами, выражается прежде всего в ухудшении качества научных исследований, снижении их влияния на развитие педагогической теории и практики образования.

В научных работах в области педагогики слабо представлено *описание* реальной действительности, недостаточно реализуется *объяснение* как важнейшая функция науки и мало аргументировано *прогнозируются* стратегии и модели развития российского образовательного пространства.

Думается, что данное состояние педагогики можно объяснить двумя основными причинами: во-первых, устаревшим языком науки, что не позволяет адекватно ситуации описать образовательную реальность и объяснить ее состояние; во-вторых, несовершенством методов и процедур исследования, что затрудняет понимание и интерпретацию добываемых научных фактов.

Мы разделяем позицию В.В. Краевского, который отмечает, что слабость исследовательских методов в педагогике обуславливается недостаточным учетом ее объекта – образования. «Человек становится на одну доску с неодушевленными объектами... Человеческая природа трактуется механически. Исследователь проявляет склонность к технологическому жаргону. Он пренебрегает всем, чего нельзя измерить» (1, 16).

В тоже время постнеклассический период развития науки предполагает не только изучение связей между объектом исследования, средствами и процедурами познавательной деятельности, но и выявление взаимозависимости и взаимодействия между объектом и субъектом исследования, ориентируясь на оценочные, аксиологические позиции субъекта.

Такой подход актуализирует более широкое применение в гуманитарных науках (к коим относится и педагогика) качественных методов исследования.

Социологи утверждают, что методология качественного типа исследования требует от исследователя концентрации внимания на субъекте социального действия. При этом прежде всего необходимо обращаться к его личностному, повседневному опыту и взаимодействиям с другими людьми, социумом. Задача исследователя на основе использования разнообразных процедур (включение наблюдения, анализ устных личных историй, групповых дискуссий, различного вида интервью) осмыслить, понять и интерпретировать информацию, обобщить ее и перевести на язык научных терминов. (2, 387 – 449).

В педагогике преимущественное использование качественных методов обусловлено необходимостью реализовать важнейший принцип развития образования – его *гуманизацию*. Проектирование гуманистических моделей образовательных систем предполагает не только рациональное, но и интуитивное понимание духовной целостности личности и культуры.

В связи с этим важно постижение путей становления личностных смыслов жизнедеятельности индивида и их культурно-исторического содержания. Данное обстоятельство является императивом при исследовании личностного развития субъекта образовательного процесса. Рассматривая проблему совершенствования методов педагогических исследований, хотелось бы отметить, во-первых, условность любых классификаций исследовательских методов, а во-вторых, необходимость их комплексного использования с целью получения более достоверных и верифицируемых данных. Кроме того, считаем необходимым подчеркнуть, что свои собственные методы исследования у педагогики отсутствуют, есть лишь адаптированные методы других гуманитарных наук. Поэтому одной из важнейших задач современной методологии педагогики является выявление путей и средств адаптации уже известных исследовательских методов к потребностям педагогической науки.

Сложность данной задачи мы в полной мере оценили, разрабатывая стратегию и программу исследования личностного и профессионального развития студентов в образовательном процессе педагогического вуза.

Применяя известные в психологии и педагогике самооценочные тесты, различного рода анкеты, анализ продуктов познавательной деятельности и др., мы выявили тенденции динамики личностного и профессионального роста студентов, факторы стимулирующие и тормозящее развитие будущих учителей, но не получили достоверной информации об индивидуальных траекториях движения студентов в образовательном пространстве университета. Являясь субъектами образования, творчески участвующими в создании образовательного пространства вокруг себя, студенты осознают смысл и значение своей познавательной деятельности, влияя тем самым на социальную ситуацию развития, динамику ведущего вида деятельности и важнейших психических новообразований студенчества как специфической социально-профессиональной группы. Выявление индивидуальных вариантов личностного и профессионального развития как формы проявления возрастных особенностей студентов побудило нас к использованию адаптированных к задачам нашего исследования таких методов, как включенное наблюдение, беседа-интервью, анализ письменных (рефлексивных) работ, монографическое изучение личности, генетический анализ, педагогический консилиум и др. При этом содержательная составляющая перечисленных методов была ориентирована на получение информации, способствующей пониманию и интерпретации смысла действий субъекта образовательного процесса. Данный антропологический подход основывается на взгляде на человека как на существо созидающее себя. «Самоосуществление человека в его деятельности – это образование личности в мире культуры, создаваемой людьми в совместных действиях и взаимных коммуникациях» (7, 330). Такое понимание позиции личности в образовательном процессе побудило нас выделить в качестве ведущего качественного метода педагогического исследования *наблюдение* во всех его ипостасях: внешнее и включенное, самонаблюдение, интроспекцию, метод объективного самонаблюдения, естественный эксперимент и др.

Разрабатывая программы всех видов наблюдений, мы ориентировались на необходимость монографического изучения субъекта, т.е. выявление закономерностей и путей самодвижения личности к вершинам профессионализма и продуктивно-

сти в образовательной деятельности.

Реализация многообразных программ наблюдения и самонаблюдения требует тщательной проработки средств фиксации результатов наблюдения (дневниковых записей, самофотографии отдельных моментов жизнедеятельности, видео и аудиозаписей и др.). При этом важно ориентировать всех участников исследования на регистрацию именно динамики развития личности, а не фиксации ее статических характеристик. Данный подход особенно важен при выявлении всего комплекса условий, позитивно или негативно влияющих на самообразование личности обучаемого.

Результаты наблюдения обобщаются в виде индивидуальных характеристик студентов, отражающих наиболее существенные черты определенной типологической группы, вычленяемой по доминирующим у них стратегиям интеллектуальной деятельности.

Дальнейшая работа – *интерпретация* материала характеристик или, как отмечают специалисты в области педагогической герменевтики, «объясняющее понимание» (4, 105 – 114), основным ориентиром которого является интеграция логико-гносиологического и ценностно-смыслового, когнитивного и аффективного, понятийного и образного, позволяет выявлять тенденции в развитии исследуемых процессов и прогнозировать динамику их дальнейшего движения, т.е. реализовать основные функции научного исследования в области педагогики.

Литература

- 1) Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. – 2005. - № 2. – С. 13 –20.
- 2) Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М. – 2003.
- 3) Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб. – 2004
- 4) Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. – Тюмень. – 2001.

И.В. Бабурова

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Современные исследования в области методологии педагогики дают основание утверждать, что в основе изучения педагогических процессов и явлений должен лежать принцип единства качественного и количественного подходов, при этом исследователям «необходимо соблюдать баланс между количественным и качественным в конкретном исследовании»¹ (В.В.Краевский), учитывать те характерные особенно-

¹ Краевский В.В. «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию // Методологические ориентиры педагогических исследований. – СПб, 2004. – С.25.

сти, которые присущи качественным и количественным методам.

Только глубокий качественный анализ традиционными для педагогики методами конкретных явлений и разработка соответствующей теории создают предпосылки для использования количественных методов. Справедливо утверждение специалистов о том, что «используемые методы математической обработки исходных данных не ответственны за их истинность (достоверность). Они лишь инструмент, с помощью которого можно выполнить более глубокую и основательную интерпретацию полученного экспериментального материала, результатов наблюдений, опросов»².

При соблюдении названных обстоятельств применение методов количественного анализа способствует обогащению проводимого исследования, выдвижению новых гипотез и выведению исследования на качественно новый уровень. В ходе проводимого автором исследования по изучению процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов привлечение статистических методов позволило не только углубить знания об изучаемом процессе, но и дало возможность скорректировать проводимую со студентами работу.

Экспериментальная работа проводилась со студентами 4 курса физико-математического факультета СГПУ (20 девушек и 4 юноши), посещающими кино клуб «Педагогика глазами кинематографистов». Студенты имели возможность познакомиться с лучшими отечественными и зарубежными кинолентами о школе и профессиональном труде учителя («Доживем до понедельника», «Ключ без права передачи», «Дорогая Елена Сергеевна», «Розыгрыш», «Чучело», «Расписание на послезавтра», «Общество мертвых поэтов» и др.) и обсудить их с участниками клуба (студентами и преподавателями). Целью проводимой работы было формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих учителей.

Традиционные методы педагогического исследования (наблюдение организатора исследования, беседы и интервью со студентами, экспертная оценка преподавателей – участников клуба и др.) позволяли утверждать, что в соответствии с основной гипотезой исследования, предложенная форма внеаудиторной работы со студентами способствует эмоциональному погружению студентов в мир педагогических проблем, размышлению над вопросами воспитания и обучения, дает возможность будущим педагогам «связать» воедино теорию и практику педагогики, перенести основные теоретические положения сначала в воображаемые, а затем в реальные жизненные ситуации и тем самым способствует развитию профессиональных ценностных ориентаций студентов.

Общее подтверждение выдвинутой гипотезы стало возможным благодаря особой позиции исследователя при качественном подходе к анализу, которую В.В.Краевский характеризует следующим образом: «Во-первых, отходя от роли беспристрастного регистратора фактов, исследователь занимает двойственную позицию – «сочувствующего участника и «стороннего наблюдателя». Во вторых, устанавливаются доверительные отношения с участниками образовательного процесса на равных. Человек представляет для исследователя интерес не просто в качестве объекта изучения и источника информации, но как личность со своим миром образов и переживаний. Для познания опыта, переживаний, чувств конкретных людей из практики

необходимо знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации. Ясно, что точных критериев оценки такого знания не может существовать¹.

Между тем возникла необходимость уточнить и конкретизировать характер оказываемого художественными произведениями влияния, определить направление произошедших изменений, чтобы скорректировать проводимую работу, ведь «педагогика имеет дело с деятельностью и должна, в конечном счете, давать нормативное знание, предписывать, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать»².

Следующий этап исследования по изучению влияния художественного произведения на профессиональное сознание испытуемых-зрителей предусматривал привлечение методов количественного анализа с целью уточнения вопроса: происходят ли значимые (статистически значимые) изменения в характере профессиональных суждений испытуемых под воздействием предлагаемого материала? Для экспериментальной работы был выбран один из лучших отечественных фильмов о школе и труде учителя – «Доживем до понедельника». Был составлен опросник, содержащий суждения о профессиональной позиции учителя, взятые по большей части из «ткани» фильма «Доживем до понедельника»). Например, «С учениками необходимо держать дистанцию, чтобы иметь возможность реализовать учительские функции»; «Учитель не имеет права на непрофессионализм», «Учителю необходима любовь и доверие учеников»; «Галантливый человек не должен «распылять» себя в школе»; «Искренность на уроке неуместна»; «Чувство собственного достоинства часто мешает человеку в достижении поставленных целей»; «Учитель должен постоянно доказывать ученикам свое право учить их»; «Каждый человек сам строит свою жизнь. Учитель не может определять жизненные цели ученика»; «В личной жизни учитель должен руководствоваться теми же ценностями, что и в профессиональной деятельности» и другие, всего – 53 суждения.

Испытуемым было предложено оценить степень согласия или несогласия (по шкале от –3 до +3) с приведенными утверждениями. Опрос проводился до и после просмотра фильма. В качестве метода проверки был выбран непараметрический метод проверки гипотез – Т-критерий Вилкоксона, (позволяющий делать выводы без использования информации о виде распределений генеральных совокупностей¹), применяемый для сопоставления показателей измерения в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых и позволяющий установить не только направленность изменений, но и их выраженность (является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом). Т-критерия Вилкоксона позволил выяснить, достоверны ли гипотезы, которые были выдвинуты в ходе эксперимента (H₀ – нет значимых изменений позиции после просмотра фильма; H₁ – есть значимые изменения позиции после просмотра фильма). В качестве примера рассмотрим выполнение процедуры для позиции: «учитель не имеет права на челове-

² Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Учеб. пособие. – Волгоград, 2001. – С. 59.

¹ Мануилова Е.Н., Мануилов Н.Ф. Основы теории вероятностей и математической статистики. Алгоритмы решения задач в системе STATISTICA. – Смоленск, 2002. – С. 161.

ческие слабости» (см. таблицу). Сумма рангов нетипичных сдвигов (в нашем случае – отрицательных) составляет эмпирическое значение критерия Т: Тэмп. = $\sum Rr$, где Rr – ранговые значения сдвигов с более редким знаком. Для рассматриваемой позиции получаем сумму: Тэмп. = 22,5 + 15 + 22,5 + 15 = 75.

Таблица.

После (Y)	До (X)	Y- X	Y- X	Ранги
3	3	0	0	5,5
-2	-3	1	1	15
-1	-1	0	0	5,5
-1	-2	1	1	15
-3	-3	0	0	5,5
-2	-3	1	1	15
1	1	0	0	5,5
-1	-2	1	1	15
-2	1	-3	3	22,5
-2	-2	0	0	5,5
-1	-3	2	2	20,5
-3	-3	0	0	5,5
-1	-2	1	1	15
-2	-1	-1	1	15
-2	1	-3	3	22,5
-1	-2	1	1	15
-2	-1	-1	1	15
-2	-2	0	0	5,5
1	-1	2	2	20,5
-1	-1	0	0	5,5
2	-2	4	4	24
-2	-3	1	1	15
-3	-3	0	0	5,5
-2	-2	0	0	5,5

По специальным таблицам определяется критическое значение Т (для n=24):

$$T_{кр.} = \begin{cases} 91 (p \leq 0,05) \\ 69 (p \leq 0,01), \end{cases}$$

Если Тэмп. < Ткр. (75 < 91), то гипотеза Н0 отвергается. Применительно к рассматриваемой позиции это означает: есть значимые изменения позиции после просмотра фильма. Проведенная процедура позволила с 95%-ной вероятностью утверждать, что члены экспериментальной группы пересмотрели свое отношение к обсуждаемому вопросу.

Проверка каждого из 53 суждений позволила выделить 5 основных позиций, по которым произошло значимое переосмысление. Дополнительный анализ «сырых

данных» был сконцентрирован на выделенных позициях и показал, что 1) существенно повысилась мера согласия с утверждением «учитель должен постоянно доказывать ученикам свое право учить их» ($p=0,007$); 2) перестало вызывать категорическое несогласие утверждение «учитель не имеет права на человеческие слабости» ($p=0,04$); 3) большей стала мера согласия с утверждением: «у учителя должна быть своя профессиональная позиция, которой бы он придерживался независимо от ситуации» ($p=0,02$); 4) согласие с утверждением «к мнению учеников необходимо прислушиваться, поскольку они чутко «улавливают» профессиональные ошибки учителя» ($p=0,01$) стало менее категоричным, появилась тенденция большего доверия к решениям профессионала; 5) суждение «нельзя оставлять в школе учителя-непрофессионала» ($p=0,01$) студенты перестали столь категорично отстаивать, проявляя больше человечности по отношению к неопытным педагогам.

Таким образом, произошло «движение» в сторону требования (ожидания) большего профессионализма от учителя (наличия четкой профессиональной позиции, умения управлять своим эмоциональным состоянием, стремления к профессиональному росту) и проявления большей чуткости по отношению к непрофессиональным «молодым специалистам». Проведенный количественный анализ позволил углубить результаты качественного анализа, достоверно обозначить произошедшие сдвиги в системе профессиональных ценностных ориентаций студентов и скорректировать проводимую в рамках киноклуба работу.

Аналогичным образом может быть организовано исследование по оценке степени влияния на учащихся проведенного классного часа, цикла бесед или диспутов, осуществленных практических дел и т.п.). Взаимосвязанное использование качественных и количественных методов в педагогическом исследовании создает возможности для глубокой и точной оценки свойств и особенностей протекания процессов воспитания и обучения и таким образом для более эффективного управления педагогическим процессом.

С.А.Дочкин

КВАЛИМЕТРИЯ И КАЧЕСТВО СИСТЕМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Любая деятельность человека связана с оценкой ее качества. Осмысление результатов труда всегда приводит к необходимости оценивания его качества и количества. В настоящее время понятие «качества» превратилось в ключевое, характеризующее любой вид продукции и любой вид деятельности. Сегодня качество рассматривается как основа бизнеса, государственного управления и образования. Качество выступает как идеология, как методология, как основа толерантности в общественной жизни. Последнее обстоятельство весьма актуально, поскольку российское общество уже вплотную столкнулось с крайними проявлениями нетолерантного поведения – экстремизмом и терроризмом.

Важность понятия качества привела к возникновению и формированию самостоятельной науки - квалиметрии, под которой понимается теория оценивания каче-

ства изучаемых объектов или процессов и формирования на основе полученных оценок квалиметрических решений. Основой для выработки квалиметрических решений являются методы эталонирования, измерения и оценки качества. Понятие «качество» является фундаментальной философской категорией, выступающей в роли атрибута любого материального объекта. Здесь это понятие будет рассмотрено как свойство или совокупность свойств объекта, обуславливающих его пригодность для использования по назначению [1]. С количественной точки зрения каждое из изучаемых свойств объекта может быть описано с помощью некоторой переменной, значение которой и характеризует уровень его качества относительно этого свойства.

Вместе с тем, понятие «качество» в целом и применительно к образованию в частности в последнее время связывают с такими характеристиками специалиста, как самостоятельность в планировании, выборе методов и средств реализации программ деятельности, ответственность за выполняемую работу, способность самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности. Формирование указанных качеств находится в тесной связи с опытом самостоятельной работы (СР). Рассмотрим, как понятия «качество» и «самостоятельная работа» соотносятся в рамках исследований.

В педагогических исследованиях, в том числе посвященных повышению качества СР, не обойтись без методов оценивания результатов исследований. И именно квалиметрия способна обеспечить решение данной задачи.

Согласно квалиметрии качество может быть отнесено к различным объектам и процессам. Так, применительно к любой системе можно говорить о качестве системы, проводящей операцию, качестве ее структуры или организации, качестве ресурсов, качестве результата, качестве операции.

Понятие качества системы наиболее неопределенно. Качество объекта или процесса должно определяться как объективное свойство данного объекта, обусловленное только особенностями его строения [4]. Это означает, что свойства системы СР должны зависеть только от свойств элементов, составляющих систему, и их организации в единое целое, т.е. от особенностей структуры системы СР и программы ее функционирования в рамках вуза. Качество поведения системы СР - категория более высокого уровня, так как зависит от условий, в которых она функционирует.

Таким образом, качество системы СР - это свойство или совокупность ее свойств, обуславливающих ее пригодность для использования по назначению. В зависимости от назначения системы совокупность ее свойств, учитываемых при исследовании качества, может быть различна.

Качество системы, в общем случае, связано с понятием качества результата. Под качеством результата функционирования системы понимается свойство или совокупность свойств результата, делающих его пригодным для использования по назначению. Назначение результата и, следовательно, перечень его существенных свойств и требования к нему определяются системой, в интересах которой получают данный результат. Применительно к самостоятельной работе студентов высшего учебного заведения речь идет не больше, не меньше как о формировании самостоятельной творческой личности. Если результат представляет собой некоторую продукцию, то свойства результата и их показатели делятся на классы технико-экономи-

ческих показателей, показателей надежности и долговечности, показателей технологичности, показателей эргономичности, показателей эстетичности, показателей стандартизации и унификации, патентно-правовых показателей и экономических показателей [3].

Если же результатом функционирования системы являются данные, содержащие информацию об интересующем нас объекте, то свойства, характеризующие результат данного вида, уже будут существенно отличаться от рассмотренных. К числу этих свойств можно отнести: объем данных, информативность, точность, достоверность и т.д. Итак, качество результата функционирования системы СР предопределяется свойствами, которые могут существенно отличаться от свойств, обуславливающих качество системы СР студентов.

Третья базовая категория качества - качество операции, которое понимается как свойство или совокупность свойств операции, обуславливающих ее пригодность для использования по назначению [4]. Операция является целенаправленным процессом функционирования системы, проводящей операцию. И в отличие от качества системы или качества результата функционирования системы качество операции обуславливается свойствами, характерными для процессов, отличными от свойств, присущих системе или результату функционирования. При анализе данных свойств необходимо учитывать, что, являясь процессом, операция обладает всеми свойствами, характерными для любых процессов, к числу которых можно отнести такие хорошо известные свойства, как сложность, непрерывность, периодичность и т.д. Кроме того, наличие у операции как процесса специфического свойства - целенаправленности - приводит к появлению у нее ряда новых свойств таких, как длительность, точность, помехоустойчивость, оперативность, планомерность, масштабность, результативность, ресурсоемкость и т.д. Операция обладает и рядом сложных свойств, важнейшие из которых экономичность и эффективность. Экономичность - свойство, характеризующее рациональность использования ресурсов в процессе их преобразования в результат. Эффективность - свойство, характеризующее приспособленность процесса к достижению цели операции.

Данные свойства являются производными от ряда простых свойств операции. Так, экономичность определяется результативностью и ресурсоемкостью, а эффективность - результативностью, ресурсоемкостью и оперативностью. При этом эффективность является не свойством системы, а свойством целенаправленного процесса ее функционирования, т.е. операции, выполняемой системой. То есть говорить об эффективности системы СР как одного из ее свойств, добиваясь его в ходе исследований не вполне корректно.

Рассмотрим вопрос взаимосвязи понятия качества системы, качества результата функционирования системы и качества операции для исследуемой нами системы СР. Результат операции достигается в процессе функционирования системы СР, чем и определяется взаимосвязь понятий качества результата, качества операции и качества системы.

Эта взаимосвязь имеет следующий характер. Качество результата определяется тем, насколько хорошо организована и проведена операция, т.е. ее качеством. Очевидно, что трудно ожидать достижения результата с высоким качеством, если

операция (организация и реализация СР как элемента учебного процесса вуза, как способа организации познавательной деятельности обучающихся) имеет низкие показатели таких свойств, как точность, помехоустойчивость, результативность и т.д. В свою очередь, при прочих равных условиях, высокое качество операции может быть достигнуто только при соответствующем уровне показателей качества системы СР. Так, требуемые уровни показателей длительности операции, ее помехоустойчивости, точности и результативности могут быть получены при условии, что система СР обладает высокими показателями быстродействия, производительности, надежности, живучести и т.д.

Таким образом, качество результата функционирования системы СР определяется качеством процесса ее функционирования и организации, а последнее, в свою очередь - качеством системы, осуществляющей данный процесс. Среди свойств, обуславливающих качество операции, наиболее общим свойством является ее эффективность, так как данное свойство зависит практически от всех факторов, влияющих на процесс проведения операции. Эта особенность эффективности и позволяет использовать показатель эффективности в качестве основного показателя, характеризующего успешность проведения операции.

Тем самым в ходе педагогических исследований с целью повышения качества такой системы, как самостоятельная работа нами на основании положений квалиметрии был выбран показатель эффективности системы СР.

При этом следует обратить внимание на то, что квалиметрия изучает основные закономерности оценивания свойств систем, в то время как теория эффективности занимается исследованиями закономерностей и условиями приспособления систем к достижению целей операции, в которых эти системы применяются.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Азгельдов Г.Г., Райхман Э.П. О квалиметрии. – М.: Изд-во стандартов, 1973. - 172 с.
- 2.Вентцель Е.С. Теория вероятностей. - М.: Наука, 1969.-576 с.
- 3.Вознюк М.А. Теоретические основы квалиметрии высшей военной школы. - СПб: ВАС, 1997. - 142 с.
- 4.Миронов Л.М., Петухов Г.Б., Сидоров В.Н. Методологические основы теории эффективности. - Л.: ВИКИ, 1982. – 236 с.
- 5.Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. - М.: М З-Пресс, 2004.- 67 с.

А.В.Бездухов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕЛЯЦИОННО-РЕГРЕССИОННОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Исходным пунктом формирования гуманистической направленности студентов является изучение их ценностных ориентаций, выявление того, какие ценности как мотивы являются доминирующими в их деятельности, а следовательно, определяют и мировоззренчески-смысловое содержание их ценностного отношения к миру, людям и себе. Это предопределяет отбор методов исследования, адекватных его предмету.

Совокупность этих методов даст целостное представление о направленности студентов, обеспечит взаимосвязь эмпирического и теоретического знания. При этом теоретический анализ эмпирических данных односторонне не подчиняет его обособленной нами позиции о содержании гуманистической направленности.

В качестве образующих содержание гуманистической направленности учителя, ученика, мы выделяем: космос и земля; отечество; семья; человек; мир без войны; знания, труд; личная собственность; национальная и планетарная культура с их религиями; время. Какую бы из этих ценностей мы ни рассматривали, она предполагает напряженный диалог (космос и земля - диалог между технократическим и гуманитарным мышлением и сознанием; семья - диалог «отцов и детей» и т.д.); все ценности необходимы и индивидуальному, и совокупному субъекту; они интегративны, поскольку в этой интеграции таится динамическая иерархия; они интравертны, так как имеют смысл для каждого индивида.

Эти ценности проявляются не только в отношениях субъекта (учитель) к объекту (ученик), но и в межличностных (интрасубъектных) отношениях. Они направляют и регулируют отношения между ними, объединяют и сплачивают их, придают им диалогическую целостность. Они приобретают статус гуманистических в том смысле, что ценности, реализованные в профессиональной деятельности и общении педагога ради другого, то есть во имя ученика, направленные на его развитие, образование и воспитание, на его становление как личности, индивидуальности и субъекта, есть гуманистические ценности. В этом значении выделенные нами ценности являются гуманистическими, они образуют содержание гуманистической направленности деятельности педагога.

Основное внимание при изучении ценностных ориентаций студентов направлено на определение диспозиционных «регуляторов» их деятельности и взаимодействия, то есть их предрасположенности воспринимать, оценивать условия деятельности и взаимодействия и действовать в этих условиях определенным образом. Эта задача решается посредством использования методики В.А.Ядова «Ценностные ориентации» (1, 208 - 209).

Список ценностей, предлагаемый первокурсникам ($N = 100$) для ранжирования по субъективной для них значимости, представляет собой определенное нами содержание гуманистической направленности.

Полученные данные были изучены и обработаны с помощью математико-статистических методов исследования. Математическая обработка эмпирического материала позволила определить средние значения каждого параметра (ценности), его среднее квадратическое отклонение и коэффициенты парной корреляции.

Подсчитав среднее значение каждого параметра (ценности), мы установили

степень устойчивости субъективных оценок у студентов, что и определяет значение конкретной ценности в данный момент его жизнедеятельности. Это дает возможность проранжировать ценности в порядке их значимости для первокурсников. На основе результатов, полученных с помощью ранжирования, создается приближенный ценностно-ориентационный портрет первокурсника в современной социальной ситуации развития общества.

Примерный ценностно-ориентационный портрет первокурсника основывается на усредненных значениях всей совокупности. Определение иерархии ценностей, которые принимают форму мотива деятельности, общения, взаимодействия с учащимися, с людьми, дает нам представление о строении мотивационной сферы студентов. Между тем, важно иметь представление о том, какова взаимосвязь между ценностями, характеризующими смысловое поле сознания, а следовательно, - направленность педагогической деятельности. Необходимо иметь представление о направлении связи, о связи между конкретными ценностями, то есть видеть плоскость отношений между ними. Последнее позволит выявить связи между ценностями, существующие в их субъективной ценностной системе.

Связи выявляются с помощью корреляционного анализа, то есть посредством определением коэффициентов парной корреляции ($R_{x_i y_i}$). Коэффициенты парной корреляции измеряют взаимную связь между показателями X_i и X_j . Никакие показатели (ценности), кроме сопоставляемых пар ценностей, в расчет не принимаются.

Корреляционная связь между ценностями может быть прямой, если $R_{x_i x_j} > 0$, или обратной, если $R_{x_i x_j} < 0$. Связи нет, если $R = 0$. Связь функциональная, если $R = +1$ или -1 . Чем ближе $|r|$ к единице, тем связь более тесная, чем ближе к нулю, тем связь более слабая.

С помощью коэффициентов парной корреляции можно установить направление связи и характер соподчиненности между ценностями.

Определяя характер соподчиненности ценностей в иерархии ценностей как осознанных смысловых образований, мы, во-первых, выявляем строение смыслового поля сознания будущего учителя. Характер отношений между ценностями - это и характер отношений, плоскость отношений между мотивами деятельности. Мотивы занимают конкретное (ведущее или подчиненное) место в иерархической структуре мотивационной сферы студента.

Во-вторых, ценностные ориентации, согласно концепции В.А.Ядова, занимают высший уровень диспозиционной иерархии студента, то есть являются ведущим мотивом. Следовательно, мы определяем направленность его деятельности и его внутреннюю позицию как систему собственных потребностей и стремлений, которая обуславливает определенную структуру отношений будущего учителей (в том числе и ценностных) к действительности, к людям и самому себе. Определяя характер связи (прямая или обратная) между ценностями, мы выявляем позицию первокурсников как совокупность отношений человека к миру, людям и себе, поскольку характер связи между ценностями - это характер отношений, которые отражаются сознанием и выявляются в деятельности, во взаимодействии с учащимися, людьми.

Анализ показывает наличие прямых и обратных связей между парами ценностей. Установлено, что прямые связи существуют между: 1) временем и знанием ($R = 0,293$); 2) миром и отечеством ($R = 0,115$); 3) культурой и отечеством ($R = 0,344$).

Дадим педагогическую интерпретацию полученного фактического знания о функционально-динамической организации смысловой сферы первокурсников в контексте научных представлений о гуманистической направленности учителя.

Современный изменяющийся мир все более высвечивает роль времени в познании, которое, благодаря своей социально-гуманитарной функции, становится отправной точкой для становления у студентов гуманистического мышления. Наличие такой связи показывает на необходимость и важность формировать у них ценностных структур, что повышает значение гуманистической функции педагогической деятельности преподавателя вуза.

Перед лицом глобальных опасностей, с нашей точки зрения, время приобретает значение тогда, когда оно рассматривается не само по себе, а в ценностном значении к познанию, ориентированному на решение проблем современности. Это требует формировать у студентов представление о науке как феномене культуры, что будет способствовать решению проблемы ценности научного знания. В контексте рефлексивного ценностного целеполагания это знание выполняет методологическую функцию в том смысле, что мысль о мысли есть рефлексия способов и средств достижения цели деятельности.

Упрочение этой связи в контексте глобальных проблем современности требует, чтобы ее (связи) содержание стало культуuroобразующим потому, что при структурно-статической организации смысловой динамической системы ценность «культура» не является доминирующей. Несмотря на кризис, переживаемый обществом, у духовной жизни есть свои законы. Культура и отечество, в котором мы живем, не отчуждены друг от друга. Для студентов они являются полем общения и взаимопонимания между людьми, ибо нравы, обычаи и традиции отечества не канули в прошлое. Они, сохраняя свое значение, являются духовными противовесами нравственному кризису.

Наличие связи между культурой и отечеством делает более действенным образование потому, что студенты воспитывались и обучались в определенном типе национальной культуры. Они разделяют ее ценности, поддерживают ее традиции. Студент как «открытая система» способен к выбору. И выбор будет эффективен, если он будет освещаться восходящим культурным совершенствованием. Образование, не будучи изначально адаптивным, содержит тот «запас свободы», создаваемый культурным пространством, в которое «входит» молодой человек в процессе обучения в педуниверситете и которое расширяет его возможности в выборе и переоценке ценностей.

Современные реалии общества, подверженного межнациональным конфликтам и локальным войнам, таковы, что благодаря наличию связи между миром и отечеством, они впоследствии могут быть конструктивно решены. Для студентов, живущих в условиях социальных потрясений, мир и отечество нерасторжимы. Эта связь становится не только основой для преодоления разлада в духовном бытии, в отечестве, но и условием выхода за пределы наличного бытия.

Определение плоскости отношений между ценностями будет неполным, если не будут проанализированы обратные связи. Они обнаружены между: 1) временем и отечеством ($R = -0,397$), человеком ($R = -0,334$); 2) знанием и отечеством ($R = -0,413$), миром ($R = -0,313$); 3) личной собственностью и отечеством ($R = -0,326$); 4) миром и трудом ($R = -0,252$), культурой ($R = -0,220$).

Наличие обратных связей между конкретными ценностями может быть понято в контексте социальных процессов, которые прямо или косвенно влияют на становление ценностных ориентаций студентов. Обратная связь между временем и отечеством, человеком становится понятной, поскольку между знанием и отечеством, миром выявлена аналогичная связь.

Мыслительная парадигма, на которой выстраивается отношение к отечеству и миру, не имеет в своих основаниях ценностных квалификаций. Знание отмежевано от отечества и мира, оно не «замечает» их в качестве того поля, в котором находятся конституирующие начала полагаемого социального изменения. Локальные конфликты все более обостряют противоречия между миром и культурой, которые приобрели глобальный характер в нашем обществе.

Интеллектуальная мощь человека вступила в противоречие с миром в отечестве, который не поддается контролю разума. Интеллектуальная мощь в силу проводимой (или не проводимой) властью национальной политики отчуждена от отечества и мира. Более того, она не имеет выхода за пределы всей социальной политики, проводимой властью.

Снятие отчуждения между знанием и отечеством, преодоление нынешнего кризисного состояния и выдвигает образование на ведущее место, ибо оно благодаря своей гуманистической функции, способно развивать у студентов способность разрешать противоречия жизни, решать глобальные проблемы современности.

Целесообразность приобщения студентов к системе общечеловеческих ценностей обусловлена тем, что это приобщение формирует их отношения не непосредственно к социуму, учащимся, но через посредство того опыта воспитания детей, которым они овладевают в процессе обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

Л.В. Вершинина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ценностное сознание учителя - это сложное системное образование, структурными компонентами которого являются этические и моральные знания, собственно ценности, а также значения и смыслы, этические категории и понятия морали, идеалы, обладающие значением ценностей. Ценностное сознание есть субъективный способ бытия ценностных отношений, поскольку значение, смысл, идеал, понятия и категории, выступающие в значении ценностей, определяют субъективные ценностные отношения личности учителя. Одним из полюсов ценностного отношения учителя к миру, к людям и к себе являются ценности, «схватываемые» его ценностным сознанием.

Присвоенные учителем ценности, принимая форму мотива, побуждают его к ценностно-ориентационной деятельности, регулируют и направляют эту деятельность, служат ориентиром ценностного познания в целом и ценностного выбора в частности, выступают в качестве критерия оценочного и ценностного познания, оценки осуществленного выбора, принятого морального решения. Ценностное сознание отражает ценностные отношения и, «схватывая» ценности, придает педагогу ценностную ориентацию при познании им мира, самого себя и т.д., «оживляет» ценности, преобразует отношения между людьми. Ценностное сознание, участвуя в создании программ и проектов деятельности, делая объектом размышлений самое себя, отношение к миру, к человеку, ориентирует учителя на решение старой новой задачи: наладить отношения между людьми, независимо от их социальных и моральных взглядов и убеждений, от их принадлежности к той или иной нации. Отношения между людьми, отношение человека к другому человеку, к людям есть пространство морали.

Среди многообразия методов научно-педагогических исследований, используемых для изучения ценностного сознания будущего учителя, особое значение имеют статистические методы, с помощью которых возможно получить количественные данные, которые затем подвергаются качественному анализу и педагогической интерпретацией. Одним из таких математико-статистических методов является метод главных компонент, использование которого позволяет, во-первых, определить скрытые, но объективно существующие закономерности при выражении будущим учителем ценностного отношения, объясняемые воздействием внутренних и внешних причин; во-вторых, - выделить из общей совокупности студентов неодинаковые ценностные структуры сознания.

Метод главных компонент позволяет выделить из совокупности будущих, описываемых множеством показателей, внутренне однородных, но различающихся между собой общностей (типов), или компонент. Он дает возможность описать совокупность будущих учителей, чье ценностное сознание изучается меньшим числом обобщенных факторов или главных компонент. Главные компоненты - это укрупненные показатели ценностной структуры, составляющие тип будущих учителей, и отражают они внутренние объективно существующие закономерности, которые не поддаются непосредственному наблюдению.

Покажем, как возможно изучать ценностное сознание будущего учителя с использованием метода главных компонент. Описывая состояние ценностного созна-

ния студентов-первокурсников филологического института Самарского государственного педагогического университета (N = 78) с позиции ценностей-целей, мы осуществляем педагогическую интерпретацию каждого типа будущих учителей по ценностям-целям. Решение последней задачи требует определить, какие ценности являются дифференцирующими каждой главной компоненты, а какие несущественными, какие тяготеют к срединному положению в иерархии ценностей для всех обследуемых студентов в рамках конкретной главной компоненты. Это осуществляется следующим образом. Вначале строится диагональная матрица, в которой собственные значения определяют вклад каждой главной компоненты в общую дисперсию (Табл. № 1).

Таблица 1. Матрица собственных значений

2,609722	0	0	0	0	0
0	2,115271	0	0	0	0
0	0	1,768003	0	0	0
0	0	0	1,597251	0	0
0	0	0	0	1,403744	0
0	0	0	0	0	1,291085

Построение матрицы собственных значений каждой компоненты дает возможность определить вклад каждой компоненты в общую дисперсию (Табл. №2).

Таблица 2. Вклады в общую дисперсию

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Собственные значения	2,609722	2,115271	1,768003	1,597251	1,403744	1,291085
% общей дисперсии	14,49846	11,75151	9,82224	8,87362	7,79858	7,17270
Кумулятивный % общей дисперсии	14,49846	26,24996	36,07220	44,94582	52,74440	59,91709

Где: F_i – i -тая главная компонента.

Анализ таблицы № 2 показывает, что первая главная компонента содержит 14,5 % всей информации, извлеченных из шести главных компонент, вторая - 11,7%, третья - 9,8%, четвертая - 8,9%, пятая - 7,9%, шестая - 7,2%.

Суммарный вклад каждой главной компоненты в общую дисперсию равен 60%, то есть все шесть компонент содержат информацию в 60% или объясняют 60% общей дисперсии изучаемого ценностного сознания студентов.

Для определения того, какие ценности являются дифференцирующими каждой главной компоненты, а какие несущественными, необходимо проанализировать весовые коэффициенты каждого показателя (ценности), которые могут быть как в прямой зависимости ($X_i > 0$), так и в обратной ($X_i < 0$). Этой цели служит матрица весовых коэффициентов X_1, \dots, X_{18} (Табл. № 3).

Таблица № 3. Матрица весовых коэффициентов или факторных нагрузок

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
	-0,15442	-0,80064	0,00625	0,17537	0,24630	0,02515
	0,11682	-0,73398	-0,17402	0,09034	0,31887	0,10049
	0,64737	0,00901	-0,12062	-0,03894	0,03965	0,12180
	0,06775	0,15863	-0,30960	0,47991	0,05902	0,14612
	-0,18511	-0,34815	-0,31292	-0,30953	-0,63112	0,02625

	0,39285	-0,10966	0,58412	-0,04230	0,19016	0,08347
	0,57341	0,25964	0,10057	0,05026	0,16372	-0,33077
	-0,15681	0,32923	-0,00561	0,19053	0,16956	0,63674
	0,38663	-0,04740	-0,48715	-0,46034	-0,18467	-0,21889
	0,13379	0,30553	-0,13836	0,49278	-0,40086	0,13046
X11	-0,27961	0,25484	-0,54275	0,08337	0,03480	-0,08124
X12	-0,21814	0,20176	0,03165	-0,55891	-0,09576	0,57287
X13	-0,36011	0,40936	-0,16918	-0,24498	0,41028	-0,45782
X14	-0,63274	0,03023	0,18058	-0,19596	0,18936	0,07277
X15	0,66197	0,31378	0,20083	-0,06179	-0,07220	0,07386
	-0,46931	0,08541	0,10705	0,52923	-0,22481	-0,22991
	-0,31875	0,32422	0,29258	-0,18307	0,13266	-0,08745
	-0,15251	-0,14348	0,65370	-0,01147	-0,51340	-0,20266

Где: X1 -активная, деятельная жизнь; X2 - жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом); X3 -здоровье; X4 -интересная работа; X5 -красота природы и искусство; X6 -любовь; X7 материально обеспеченная жизнь; X8 -наличие хороших и верных друзей; X9 -общая хорошая обстановка в стране; X10 -общественное признание (уважение окружающих, коллег); X11- познание (расширение кругозора, общей культуры...); X12 - равенство (равные возможности для всех); X13 - самостоятельность как независимость в суждениях и оценках; X14 - свобода как независимость в поступках и действиях; X15 - счастливая семейная жизнь; X16- творчество; X17 - уверенность; X18 - удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени). (Методика «Ценностные ориентации» В.А.Ядова).

Анализ матрицы весовых коэффициентов, или факторных нагрузок, показывает, что первая главная компонента связана со всеми показателями, кроме четвертого (интересная работа). Наиболее высокие значения коэффициентов веса связывают её с 3, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 17 показателями, которые и являются ее дифференцирующими. Однако, если 3, 6, 7, 9 и 15 показатели имеют положительные коэффициенты веса, то у 13, 14, 16 и 17 они отрицательные.

Основными дифференцирующими ценностями данной главной компоненты от большего их значения (веса) к наименьшему являются «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «любовь». В рамках обратной связи такими дифференцирующими ценностями являются «свобода как независимость в поступках и действиях», «творчество», «самостоятельность как независимость в суждениях и оценках», «уверенность».

Наличие отрицательных коэффициентов веса у данных ценностей, являющихся одним из компонентов ценностного сознания будущего учителя, что они воздействуют на первую главную компоненту в сторону, противоположную ценностям, имеющими положительные коэффициенты веса.

Во-первых, в сторону, противоположную моральному и ценностному выбору, оценочному и ценностному познанию, созданию программ и проектов педагогической деятельности.

Независимость в поступках и действиях, творчество, независимость в сужде-

ниях и оценках, уверенность не придают ценностную ориентацию педагогическим действиям первокурсникам. Данные ценности в рамках педагогической деятельности еще не определяют субъективную ценностную систему первокурсников, не определяют смыслы педагогической деятельности. Они остаются как бы за кадром педагогического взаимодействия.

Во-вторых, выявление ценностей с положительными коэффициентами веса, дифференцирующих первую главную компоненту, показывает, что ценности характеризуют будущего учителя как человека, потребляющего материальные блага, не находясь в оппозиции друг к другу. Он живет для себя, а не только для других.

Выявленные показатели с положительными и отрицательными коэффициентами веса свидетельствует о том, что первокурсники не отграничивают педагогическую позицию от позиции человека, ориентированного на личную жизнь.

Наличие показателей с положительными и отрицательными коэффициентами веса показывает на достаточно противоречивые отношения между ценностными ориентациями в сознании будущего учителя.

По характеру противостояния данных ценностей, схватываемых ценностным сознанием и отражаемых сложный и противоречивый характер ценностных ориентаций первокурсников, можно, во-первых, судить об их моральных приоритетах и их жизненной философии в момент поступления в педуниверситет.

Это указывает на необходимость создания таких условий, соблюдение которых позволит вывести будущих учителей на осознание сущности педагогической деятельности, на понимание того, что учитель является и профессионалом, и человеком.

Таким образом, первая главная компонента объединяет таких будущих учителей, для которых наиболее важным является смысл собственного существования. Они стремятся жить для себя, что является свидетельством изменений, произошедших в сознании людей. Особое значение для них имеют счастливая семейная жизнь, здоровье, материально обеспеченная жизнь и любовь. Исходя из этого, первая главная компонента может быть названа: «Счастливая семейная жизнь. Здоровье. Материально обеспеченная жизнь. Любовь».

Аналогичным образом вычленяются показатели, дифференцирующие другие главные компоненты. Не описывая значения коэффициентов веса тех показателей, которые наиболее существенны для конкретной главной компоненты, дадим им название.

Вторая главная компонента: «Самостоятельность. Хорошие и верные друзья. Общественное признание».

Третья главная компонента: «Удовольствия. Любовь».

Четвертая: «Творчество. Общественное признание. Интересная работа».

Пятая: «Самостоятельность. Жизненная мудрость».

Шестая: «Хорошие и верные друзья. Равенство».

Как видно, первая и третья, вторая и четвертая, вторая и пятая главные, вторая и шестая компоненты тяготеют друг к другу. Об этом свидетельствуют положительные коэффициенты веса ценностей, дифференцирующих данные главные компоненты. Исследованием установлено отсутствие главных компонент, которые не тяготели

бы ни к одной из других главных компонент. Анализ показывает, что ни одна главная компонента не может быть генеральной, так как в каждой находятся весовые коэффициенты со знаком минус.

Использование метода главных компонент позволяет сделать следующие выводы:

1. Определены скрытые, но объективно существующие связи и отношения между ценностями, являющимися одними из образующих содержания ценностного сознания, которые не выявляются ни с помощью корреляционного анализа, ни тем более посредством определения средних значений. Такие связи и отношения возникают в результате достижения студентами тех ценностей-целей, которые, имея наибольшее для них, свидетельствуют о состоянии их ценностного сознания.

2. В общей совокупности каждой группы (главной компоненты) выявлены неодинаковые ценностные структуры, свидетельствующие о противоречиях в ценностном сознании будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубов А.М. Обработка статистических данных методом главных компонент. – М.: Статистика, 1978. – 135 с.
2. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

О.К.Позднякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В сложной ситуации социальных перемен возникает необходимость решения старой новой проблемы – проблемы установления нравственных отношений между людьми с разными моральными взглядами, убеждениями идеалами. Одним из способов ее решения является формирование нравственного сознания будущего в процессе обучения в педвузе, которое (сознание) не только отражает систему сложившихся между субъектами образования, между людьми отношений, но и становится отправным моментом для их преобразования в аспекте осознания того, что другой, будучи, возможно, субъектом иной культуры, является своим-другим. Проблема формирования нравственного сознания студентов – это социально-педагогическая проблема, поскольку в ее решении заложена возможность установления общественного согласия, основанного на общечеловеческих, гуманистических ценностях, направленность на которые определяет ценностные ориентации учащихся.

Нравственное сознание является формой существования морали, которая, в силу всепроникающего своего характера, не только регулирует и направляет деятельность и взаимодействия будущего учителя с миром и с людьми, но и «указывает» сферу своего социально-практического приложения в педагогической деятельности, ориентированной на формирование и развитие личности ученика.

Вычлняемый в любом сознательном и целенаправленном предметном действии, поступке внутренний, не сводимый к практическому смысл становится мотивом деятельности, поведения и общения. Социально-педагогический аспект смысла деятельности и поведения заключается в том, что он выявляет и систему общественных, педагогических условий «проживания» ученика в социально-педагогической действительности, воздействующих на его нравственное сознание, которое отражает эту реальность, реагирует на нее, оценивает ее, принимает или отвергает какие-то факты и явления.

Образующими содержания нравственного сознания являются моральные знания, нравственные представления, взгляды, убеждения, преобразующиеся в мотивы и намерения личности, ценности, этические категории и понятия морали (долг, совесть, справедливость и др.), обладающие значением ценностей. Представления будущего учителя о долге, совести, справедливости, счастье и достоинстве человека есть не что иное, как знания.

Исходным пунктом формирования нравственного сознания будущего учителя является изучение его состояния, выявление того, какие ценности определяют мировоззренчески-смысловое содержание их нравственно-ценностного отношения к миру, к учащимся, к людям и к себе. Это предопределяет отбор методов исследования, адекватных его предмету.

Совокупность этих методов даст целостное представление о состоянии нравственного сознания студентов, обеспечит взаимосвязь эмпирического и теоретического знания. Требованием к изучению содержания нравственного сознания студентов является то, что теоретический анализ эмпирических данных не должен односторонне подчиняться научным положениям о содержании нравственного сознания.

Состояние нравственного сознания изучается с помощью анкетирования, дополняемого наблюдениями и беседами со студентами, с учителями школ, в которых они проходят педагогическую практику, что позволяет осуществить качественный анализ количественных данных. Так, студентам (N = 100) было предложено ответить на вопрос: «Что, по вашему мнению, представляет для Вас наибольшее значение во взаимодействии с учащимися? (поставьте на первое, второе, ... десятое место): долг; достоинство; ответственность; правда; польза; свобода; совесть; справедливость; честность; честь.

Полученные данные были изучены и обработаны с помощью математико-статистических методов исследования. Количественные результаты подвергались качественному анализу, на основании которого осуществлялся теоретический анализ эмпирического знания.

Математическая обработка позволила определить средние значения каждого параметра (понятия в значении ценности), его среднее квадратическое отклонение.

Подсчитав среднее значение каждого параметра (ценности), мы установили степень устойчивости субъективных оценок у будущего учителя, что и определяет значимость конкретной ценности в данный момент его взаимодействия с субъектами образования.

Это дает возможность проранжировать ценности в порядке их значимости для студентов. Исследованием установлено, что наибольшее значение для будущих

учителей имеет свобода (2,57 – среднее значение). Другие ценности (понятия), выступающие в качестве моральных ориентиров, по их субъективной значимости для студентов выстроились следующим образом: 2) польза (3,34); 3) долг (3,74); 4) достоинство (4,08); 5) совесть (4,98); 6) справедливость (5,25); 7) ответственность (6,12); 8) честь (6,92); 9) честность (6,92); 10) правда (7,24).

Для характеристики опрашиваемых будущих по данным параметрам недостаточно установить среднее значение, так как оно скрывает за собой различную «степень» значений. Это затрудняет проведение качественного анализа при сравнении субъективных оценок, средние значения которых имеют одинаковую величину.

Так, средние значения восьмого и девятого показателей одинаковы и равны 6,92. Данная величина не дает представления о разбросе субъективных оценок учителей. Измерить степень разброса значений каждого показателя позволяет определение среднего квадратического отклонения, которое показывает, насколько значения каждого показателя отклоняются от своего среднего значения. Чем выше среднее квадратическое отклонение, тем больше разница в значимости каждой ценности по субъективным оценкам будущих учителей.

В нашем примере разброс оценок для восьмого показателя («честь») равен 2,243, для девятого («честность») – 2,943. Это означает, что при определении ранга такой ценности, как «честь», субъективные оценки студентов более равномерны, чем при определении ими ранга значимости такой ценности, как «честность».

Таким образом, ранжируя ценности, мы узнаем не только, какое место занимает каждая из них в иерархии ценностей у будущих учителей, но и степень разброса мнений относительно значимости конкретной ценности в их взаимодействии с субъектам и образования.

Осмыслим полученное эмпирическое знание о моральных представлениях студентов о долге, чести, достоинстве и др., которые, если использовать этический подход к анализу нравственного сознания, являются одним из ее компонентов. Отметим, что этический подход к анализу состояния нравственного сознания, посредством которого мы исследуем представления студентов о моральных понятиях, не противоречит теоретическим положениям о его содержании, которое образуют понятия в значении ценностей, а сами «понятия морального сознания служат для выражения различных сторон нравственного отношения человека к действительности, производства общих оценок самой реальности и поступков отдельных людей с точки зрения их желательности или, наоборот, нежелательности для нормального существования общества и для счастья самого человека» (3, 427). Представления человека о моральных понятиях как бы пронизывают все содержание индивидуального сознания, составляют материал для выработки его уже сугубо личностных элементов. Они несут на себе печать конкретно данной личности со стороны полноты или неполноты, глубины или поверхностности и т.д. (2, 119).

Осмысление представлений студентов о свободе и ответственности выявляет противоречие, заключающееся в том, что совесть как механизм духовного отношения к миру и к людям, которая обеспечивает содержательную сторону деятельности студентов, смыслы их жизни, имеет 5 ранг. Между тем как совесть представляет им возможность быть реально свободными, отвечать хотя бы перед собой и хотя бы за

себя. «Моральная задача, - пишет Р.Г.Апресян, - ставится перед человеком не просто как свободным принимать то или иное решение, но и свободным по отношению ко всем существующим регулятивам. Мораль обращается к человеку от имени всех людей, а значит и от имени его самого. Она не угрожает никакими санкциями, она обращается через голос совести» (3, 276).

Наши беседы со студентами показывают, что они не в полной мере осознают, что мерой свободы человека задается и мера его ответственности, что «в морали человек ответственен перед самим собой и за самого себя: за сохранение своей внутренней свободы, своего достоинства, своей человечности» (3, 277). Тот факт, что представления студентов о свободе являются доминирующими в структуре их представлений, еще не означает, что они и ответственны. Более того, если исходить из того, что ответственность есть соответствие деятельности долгу, то она в иерархии представлений студентов о моральных понятиях находится ниже долга.

В сфере морали, представления о которой у студентов сформированы в процессе их обучения в общеобразовательных учреждениях и жизнедеятельности, свобода есть обуздание воли, сообразование личной воли с долгом, представления о котором у студентов являются доминирующими (3 ранг).

Не анализируя в полном объеме проблему соотношения равенства и справедливости со следующей точки зрения «справедливо равенство в распределении прав и обязанностей и, естественно, доступности справедливости всем людям; справедливо конструктивное неравенство – в распределении благ» (3, 342), отметим, что нас в первую очередь интересует нравственная идея справедливости, которая противодействует эгоистическим мотивам и удерживает будущего учителя от причинения другому вреда, страдания.

С нравственной точки зрения, справедливость требует уважать права ученика, другого человека, не посягать на чужую личность и ее собственность (которая, как ценность, имеет 5 ранг). Нравственный смысл справедливости заключается в том, чтобы не допускать несправедливости в отношении других также, как и в отношении себя. Это связано с выполнением обязанностей, совокупность которых и образует содержание педагогического долга.

Честность, включающая в себя наряду с принципиальностью, верность принятым обязательствам, соотносится с долгом, а значит, становится вопросом честности перед собой и перед другими. С этой точки зрения она соотносится с ответственностью человека за себя и за других, то есть он начинает признавать их «своими-другими».

Итак, анализ полученного эмпирического знания о состоянии нравственного сознания будущего учителя, позволивший определить иерархию их представлений о моральных понятиях, как ценностях и моральных ориентирах взаимодействия с субъектами образования, показывает на необходимость упрочивать представления студентов о справедливости, которая соотносится с честностью, развивать ответственность, которая должна соответствовать долгу как совокупности обязанностей субъекта педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарика, 1998. – 472 с.
2. Лапина Т.С. Проблемы индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. – М., 1974. – С. 106–143.
3. Разин А.В. Этика: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
4. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программы, методы. – Самара, 1995. – 332с.

С.Ю.Иванова, С.А.Исупова Т.Б.Иголина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

При проведении научного педагогического исследования используются определенные научные методы.

Методы педагогического исследования - это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий (Л.П. Крившенко).

При занятиях физической культурой широко применяются методы педагогических исследований. Остановимся на одном из них – методе контроля. Использование этого метода помогает: выявить уровень развития отдельных двигательных качеств студентов; оценить степень их технической и тактической подготовленности; сравнить подготовленность как отдельных занимающихся, так и целых групп; провести оптимальный отбор спортсменов для занятий тем или иным видом спорта и для участия в соревновании; вести в значительной степени объективный контроль за тренировками; выявлять преимущества и недостатки применяемых средств, методов обучения и форм организации занятий; составлять наиболее обоснованные индивидуальные планы занятий.

Контрольные испытания проводятся с помощью контрольных упражнений, или тестов.

Контрольные упражнения - это стандартизированные по содержанию, форме и условиям выполнения двигательные действия, применяемые с целью определения физического состояния занимающихся на данный период обучения. Контрольными могут быть и обычные физические упражнения. При том, что контрольные упражнения помогают определить физическое состояние студентов, их готовность к физическим упражнениям через объективные показатели, нельзя переоценивать их роль. Если неправильно отбирать контрольные упражнения, неграмотно оценивать результативность их выполнения, поверхностно анализировать результаты, то невозможно получить объективные данные о физическом состоянии студентов.

Контрольные испытания должны отвечать требованиям, предъявляемым к любым методам исследования: стойкости, избирательности, емкости, и т. п. Из этих требований наибольшее значение имеет избирательность, или валидность. Знание коэффициентов валидности контрольных упражнений важно не только для исследований. Любое тестирование не будет эффективным, если не учитывать степень валидности применяемых тестов.

Мы в своей практике используем тест-критерий для определения физической подготовленности студентов. Физическая подготовленность определяется по индексу физической подготовленности (ИФП).

ИФП дает интегральную оценку разностороннего, гармоничного развития основных физических качеств. Тестирование состоит из 4 упражнений, которые определяют динамическую силу и скоростно- силовые качества.

Наше исследование проводилось в два этапа. Первый проводился в мае 2002 г., приняли участие 25 студентов. Второй этап в декабре 2002 г., также участвовали 25 студентов.

Задача испытуемых – набрать в каждом упражнении максимальное количество очков (из 60-ти возможных).

1-е упражнение. Отжимание «из упора лежа» Определяет динамическую силу мышц плечевого пояса и разгибателей рук. Оценка: 1 раз- 1,5 балла.

2-е упражнение. Приседание. Определяет динамическую силу и скоростную выносливость. Оценка: 1 раз – 1 балл.

3-е упражнение. Переход из «упора присев» в «упор лежа» толчком двух ног за 30 сек. определяет динамическую силу мышц живота и поясницы. Оценка: 1 раз – 2 балла.

4-е упражнение. Подтягивание на перекладине – юноши; поднимание и опускание туловища из положения сидя на скамейке, руки за головой – девушки. Оценка: 1 раз – 2 балла.

Интегральная оценка ИФП по этим 4 упражнениям выглядит следующим образом:

«отлично» – 240 баллов;

«хорошо» –190-239 баллов;

«удовлетворительно» – 140-189 баллов;

«плохо» – меньше 139 баллов.

В исследовании, которое проводилось в мае 2002 г. выяснилось, что 10 студентов имеют хорошую подготовленность, 15 - удовлетворительную, а на втором этапе показатели изменились: 4 студента – отличную подготовленность, 13 – хорошую и 8 имеют – удовлетворительную подготовленность.

Проверка теста показала не только высокую валидность, но и оригинальность теста, разнообразие контрольных упражнений на выносливость и силу.

Е.В.Сунгурова, И.И.Новоселова

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ
ПАРАМЕТРОВ ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ
ДУХОВНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье «Русскому необходимо духовное обновление» известный мыслитель

И.Ильин писал, что никакая «внешняя реформа» ничего не изменит без духовного обновления человека.¹ Человеческий дух, не преображенный нравственно, является первопричиной кризисных явлений в обществе и в образовании, а также причиной стремительного роста нервно-психических и соматических заболеваний населения. Для возрождения культуры духовного и физического здоровья необходима новая парадигма образования, определяющая желаемое будущее, в котором нравственные ценности, жизнь и здоровье человека будут самой высокой мерой и целью.

Разрабатывая теоретические основы формирования культуры здоровья, нельзя не учитывать, что данный процесс не может быть замкнутым в сфере профессиональной деятельности, он значительно глубже, объемнее, многограннее. Запуском мотивационно-потребностного механизма может быть только то, что затронуло душу, что есть в памяти поколений, в менталитете.

Многолетний опыт обучения студентов на кафедре медико-биологических дисциплин Марийского пединститута, собственные исследования понятийного поля категорий «культура духовного и физического здоровья», «культура здоровья личности»² позволили определить педагогические условия развития культуры здоровья будущих учителей: создать интегрированные программы базовых дисциплин с концепциями современного естествознания; ввести курсы по выбору («Культура духовного и физического здоровья», «Педагогическая и креативная валеология», «Здоровьесберегающие традиции народа мари», «Педагогика здоровья», «Охрана здоровья младшего школьника» и др.) с акцентированием межпредметных связей с философией, культурологией, экологией; отобрать оптимальное содержание учебного материала, организовать традиционные и инновационные занятия, адекватные госстандарту и задачам развития культуры здоровья; создать неформальную атмосферу сотворчества и защиту конкурсных работ на старших курсах.

Для реализации задач формирования культуры здоровья было разработано методическое обеспечение данного процесса. Изданы три учебных пособия, методические разработки для самостоятельной работы, планы-конспекты инновационных занятий, повышающие интерес будущих учителей к проводимым курсам.

Наибольшие трудности вызвала оценка развития культуры здоровья как части профессиональной культуры педагога. В процессе работы над методами и средствами диагностики перед нами встали вопросы: «Возможно ли «измерить» развитие культуры?», «Какие критерии и методы оценки могут дать наиболее достоверные результаты?».

Существование феномена культуры личности связано с открытостью и незавершенностью процесса ее развития, индивидуальным восприятием идеалов и ценностей, противоречивостью принципов, убеждений и представлений о смысле бытия. Проявления духа, действенной силы развития культуры настолько неуловимы, что их чрезвычайно трудно, а иногда и невозможно выразить вербально и тем более просчитать.

Используя собственные теоретические наработки по определению компонент-

¹ Ильин И.А. О грядущей России. // Избранные статьи. М.: Мысль, 1993. – С. 128.

² Сунгурова Е.В., Новоселова И.И. Культура духовного и физического здоровья. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1999. – 240с.

ного состава культуры здоровья, мы разработали тест-анкету, содержащую 76 вопросов, отражающих качественные параметры признаков, влияющих на процесс развития культуры здоровья. Первое тестирование проводилось с целью расширения представлений обучаемых о многогранности и многоуровневости данного качества личности.

Измеряя по 9-ти балльной шкале не только усвоенные в результате проведенных занятий «ЗУНы», но и параметры, отражающие уровень внутренней культуры – такие глубоко личностные представления, как «степень уважения к совестливым людям», «умение чувствовать внутреннее состояние другого человека» и т.д., мы давали себе отчет об относительности математических расчетов. В то же время они имели важное значение для наших исследований. Здесь мы руководствовались современными синергетическими представлениями о природе самоорганизующихся процессов, к которым можно отнести и развитие культуры здоровья личности. Сложные процессы, несущие в себе взаимодействие закономерного и случайного, характеризуются «неустойчивостью». С одной стороны, воздействие образования на личность, с другой – реакция саморазвивающейся личности на образовательную деятельность, истоки которой в менталитете и ближайшем окружении. Но «неустойчивость» – источник динамики творчества, который способствует развитию ряда человеческих качеств и способностей.

К задачам исследования относился поиск взаимосвязанных качественных признаков, влияющих на развитие культуры духовного и физического здоровья. Для этого было проведено тест-анкетирование учителей, прошедших подготовку на курсах здоровья. Количество респондентов составило 248 человек, что давало основания предположить, что корреляционный анализ полученных данных даст не только интересные результаты, но и обоснованные выводы. (Тест-анкета поиска взаимосвязанных признаков, влияющих на развитие культуры здоровья, представлена в приложении № 1).

Обсчет полученных данных производился с помощью компьютерных программ, составленных с учетом рекомендаций Д. Стенли и Д. Гласса, позволяющих оценить корреляционные связи между всеми парами признаков. Учитывались только сильные ($\geq 1,96$) и очень сильные связи ($\geq 2,57$), обеспечивающие достоверность выводов не менее 95-99%.

Анализ корреляционной матрицы значений t-критерия подтвердил, что наиболее важную роль в формировании культуры здоровья играет семья. Оценка собственного положения в жизни зависит от степени радостного, оптимистического мироощущения в семье (2,97; 0,99); от степени уважения к совестливым людям (3,19; 0,99); от культуры речи родителей (2,94; 0,99); культуры взаимоотношений (2,77; 0,99); от умения матери противостоять жизненным трудностям (2,58; 0,99); от уровня обязательности и честности в семье (2,49; 0,98); от того, как высоко оценивается умственный труд родителями (2,20; 0,96) и носит ли труд физический положительную эмоциональную окраску (2,42; 0,97); от знания родословной и поддержания здоровьесберегающих семейных традиций (2,21; 0,96); от психологической комфортности ранних детских впечатлений (2,15; 0,95); от уровня неприятия алкоголизма в семье (2,19; 0,96);

Обращает на себя внимание тот факт, что такие качества личности, как совесть, обязательность, деликатность, чувство патриотизма оказались взаимосвязанными с постижением смысла жизни, уровнем культуры личности и культуры здоровья. Обнаружены отрицательные связи этих качеств со степенью материальных притязаний в семье, т.е. чем выше степень материальных притязаний, тем менее развита совесть (-2,79; 0,99), деликатность (-2,25; 0,96), чувство ответственности (-2,51; 0,98), тем реже человек задумывается над смыслом жизни (-2,88; 0,99). Удивила отрицательная взаимосвязь, показывающая, что, чем выше оценка умственного труда в семье, тем меньше развито чувство патриотизма (-2,95; 0,99).

Необходимо также отметить, что способности к аккумуляции красоты внешнего мира, к расшифровке чувственной информации, имеют очень сильные связи со способностями к созданию нового в области оздоровления (соответственно 2,97, 0,99; 2,56, 0,99;); со способностями к созданию атмосферы творчества и генерации идей (соответственно 2,56, 0,99; t-3,22, 0,99).

Подробный анализ связей между всеми парами признаков, позволил сделать следующие выводы:

– Процесс развития культуры здоровья закономерно связан с преемственностью здоровьесберегающих традиций и норм поведения, с особенностями и качеством воспитания в семье и школе, что в дальнейшем определяет не только уровень здоровья, но и в определенной степени судьбу личности.

– Развитие культуры здоровья как части общей культуры связано с духовной устремленностью к поиску смысла жизни, ее целей, ценностей, убеждений, формирующих лучшие личностные качества.

– Развитие культуры здоровья зависит от развития культуры чувств. В свою очередь, развитие культуры чувств расширяет границы других способностей (способности беречь и передавать здоровьесберегающие традиции семьи и школы, создавать атмосферу творчества и т.д.), реализуемых в профессиональной деятельности и в быту.

– Для развития культуры здоровья специалиста необходима актуализация значимости этого процесса в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

На основе результатов корреляционного анализа были разработаны показатели и критерии оценки культуры здоровья личности, которые легли в основу индивидуальных диагностических карт. (Диагностическая карта оценки культуры здоровья личности дана в приложении № 2).

Разработанные средства диагностики позволяют проследить динамику развития культуры здоровья личности учителя на разных этапах профессионального становления. Они апробированы в процессе опытного обучения студентов Марийского пединститута по блоку медико-биологических дисциплин и курсам по выбору и отсроченной проверке уровня культуры духовного и физического здоровья молодых учителей в первые годы работы в школе.

Выбранные диагностические подходы, как и предлагаемые средства диагностики, могут найти применение в различных сферах образования.

Приложение 1.

Тест-анкета поиска взаимосвязанных признаков,
влияющих на развитие культуры духовного и физического здоровья учителя

Оценка по 9-балльной шкале	Баллы
<ol style="list-style-type: none"> 1. В какой степени желанным было ваше появление в семье? 2. Ощущение психологической комфортности ранних детских впечатлений. 3. Уровень культуры взаимоотношений в семье. 4. Умение отца противостоять жизненным трудностям. 5. Умение матери противостоять жизненным трудностям. 6. Степень оригинальности суждений отца. 7. Оценка физического труда в семье (в сравнении с умственным, см. ниже). 8. Оценка умственного труда в семье, уважение к Знанию. 9. Уровень положительной эмоциональной окраски физического труда. 10. Уровень обязательности и честности в семье. 11. Степень уважения к совестливым людям. 12. Уровень культуры речи в семье. 13. Уровень требований к материальному достатку. 14. Как часто смеются в семье? 15. Степень «спортивности» семьи. 16. Уровень неприятия бранных слов в семье. 17. Уровень неприятия алкоголизма в семье. 18. Уровень неприятия правонарушений в семье. 19. Знание родословной, поддержание здоровьесберегающих семейных традиций. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. В какой степени постижение смысла жизни является вашей проблемой? 2. Умение чувствовать внутреннее состояние другого человека. 3. Готовность оказать помощь. 4. Готовность отдать. 5. Совесть. 6. Ответственность. 7. Обязательность. 8. Способность понимать язык природы. 9. Способность чувствовать красоту внешнего мира. 10. Способность запечатлевать красоту и аккумулировать ее энергию. 11. Привязанность и забота о родителях. 12. Чувство патриотизма. 13. Честность. 14. Степень готовности к материальным потерям во имя идеи, не сулящей выгоды. 15. Реальные достижения в области самосовершенствования. 16. Любовь к классической музыке. 17. Деликатность. 18. Чувство интернационализма. 19. Степень радостного, оптимистичного мироощущения в семье. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение планировать неделю, месяц, год. 2. Умение планировать отдых, праздник. 3. Степень овладения саногенным мышлением. 4. Развитие волевых качеств. 5. Умение проектировать оздоровление себя и других. 6. Невербальные коммуникативные умения. 7. Умение нейтрализовать конфликт в семье. 8. Двигательная активность. 9. Сбалансированность питания. 	

<p>10. Здоровьесберегающее общение. 11. Чувство меры. 12. Умение выразить признательность. 13. Задолго до ожидаемого события вы начинаете беспокоиться? 14. Как долго Вас продолжают беспокоить события уже прошедшие? 15. Предусмотрительность. 16. Способность к оздоровливающему общению с природой. 17. Способность к расшифровке чувственной информации. 18. Реальная деятельность, направленная на оздоровление. 19. Как часто Вы видите светлые, счастливые сны?</p>	
<p>1. Знание базовых медико-гигиенических понятий. 2. Уровень интереса к вопросам культуры здоровья, к здоровьесберегающим традициям разных стран. 3. Умение выразить любовь к детям. 4. Умение быстро увлечь слушателей информацией. 5. Умение структурировать учебный материал. 6. Умение сочетать традиционные и инновационные методы обучения. 7. Владение валеологическими приемами и методами обучения. 8. Умение владеть энергией голоса, жестикуляцией, позой. 9. Умение проявить выдержку в конфликтных ситуациях на работе. 10. Как часто Вы осознаете действие на других людей выражения вашего лица? 11. Способность к чувственному словесному описанию красоты. 12. Суггестивные умения (умение внушать без гипноза). 13. Умение создавать психологический комфорт на уроке. 14. Способность создавать атмосферу творчества, генерации идей. 15. Способность беречь и передавать здоровьесберегающие традиции семьи и школы. 16. Способность к созданию нового в области оздоровления. 17. Умение доводить начатое до конца. 18. Психологический комфорт на работе. 19. Каким вы считаете уровень своего настоящего положения в жизни?</p>	
<p>Учитывая самооценку вышеперечисленных признаков, априори влияющих на развитие культуры духовного и физического здоровья, попробуйте оценить уровень собственной культуры здоровья по средним значениям.</p>	

Приложение 2.

Оценка уровня культуры здоровья личности

Показатель культуры здоровья	Критерий оценки	Способ оценивания	Оценка 1 2 3 4 5 6 7 8 9	Интегральная оценка уровня культуры здоровья
Духовно-нравственный	<ul style="list-style-type: none"> - постижение смысла жизни - реальные достижения в области самосовершенствования - уровень привязанности к родителям и заботы о них - чувство патриотизма - предусмотрительность - совесть - волевые качества - обязательность 	<ul style="list-style-type: none"> - самооценка - средний балл между оценкой сокурсников и самооценкой. 		<p>(среднее значение критериев оценки)</p> <p>интегральная оценка духовно-нравственного развития</p>

Гносеологический	<ul style="list-style-type: none"> – уровень интереса к вопросам здоровья – умение структурировать учебный материал – базовые валеологические знания – знание здоровьесберегающих традиций разных стран – медико-гигиенические знания 	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка – 9 балльная оценка тестовых заданий. 		интегральная оценка развития когнитивной сферы
Саногенное мышление	<ul style="list-style-type: none"> – многозначность мышления, широкий кругозор – осознанность связей между мыслью и эмоцией – контроль за эмоциями, культивирование положительных эмоций – включенность принципов психогигиены – включенность в реальность, контроль за воображением – способность к рефлексии, к самоанализу 	<ul style="list-style-type: none"> – средний балл между оценкой преподавателя и самооценкой – самооценка 		Интегральная оценка развития саногенного мышления
Праксиологический	<ul style="list-style-type: none"> – умение планировать работу – умение планировать отдых – овладение здоровьесберегающими приемами и методами обучения – умение проектировать оздоровление себя и других – поведение направленное на оздоровление – здоровьесберегающая деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> - самооценка – средний балл между 9 балльной оценкой итоговой самостоятельной работы, оценкой преподавателя и самооценкой. 		Интегральная оценка здоровьесберегающей деятельности и поведения
Эстетический	<ul style="list-style-type: none"> – способность аккумулировать красоту внешнего мира - способность к расшифровке чувственной информации. – чувство меры – вкус 	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка – средний балл между оценкой сокурсников и самооценкой 		Интегральная оценка эстетического развития
Коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> – умение контролировать мимику – сформированность навыков психогигиены – эмпатийные и перцептивные способности – способность к взаимоздоровляющему общению с 	<ul style="list-style-type: none"> – средний балл между оценкой сокурсников и самооценкой. 		Интегральная оценка развития способности к оздоровляющему общению

	миром			
Трансляционный	<ul style="list-style-type: none"> – умение быстро увлечь слушателей информацией – способность к передаче лучших способов и традиции оздоровления – способность к передаче новых творческих наработок в области оздоровления – знание родословной и поддержание здоровьесберегающих семейных традиций 	<ul style="list-style-type: none"> – средний балл между 9 балльной оценкой защиты итоговой самостоятельной работы и самооценкой. – самооценка 		Интегральная оценка развития способности к трансляции лучших обычаев и традиций здоровья
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> – творческий подход к различным видам деятельности – способность к созданию атмосферы творчества и генерации идей – способность к творческому переосмыслению культурного наследия – способность к новаторству – способность к созданию нового в области оздоровления 	<ul style="list-style-type: none"> – средний балл между оценкой преподавателя за творческий подход к различным видам учебной деятельности и самооценкой. 		Интегральная оценка творческого развития
Интегральная оценка уровня развития культуры духовного и физического здоровья (средний балл между интегральными оценками показателей развития культуры здоровья)				
Низкий от 1 до 3 баллов	Допустимый (репродуктивный) от 3 до 5 баллов.	Достаточный (реконструктивный) от 5 до 7 баллов		Высокий (творческий) 7 до 9 баллов

С.А.Севенюк, Н.Г.Кочетова.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭКСПЕРТНЫХ МЕТОДОВ В РЕШЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Современная общественная ситуация характеризуется появлением новых типов школ, рождением новых альтернативных проектов и систем, разработкой инновационных технологий. Это, в свою очередь, предполагает не только обновление содержания, форм, средств и методов работы, но изменение характера деятельности педагогов, уровня их общекультурной, социальной и профессиональной подготовки. Характерный для современного общества динамизм требует от учителя активизации личностного потенциала, самостоятельности мышления, профессиональной рефлексии, умения ориентироваться в меняющихся, нестандартных условиях, устанавливать связь теоретических знаний с практическими действиями, проектировать адекватные стратегии и способы решения профессиональных проблем.

Многообразие и нестандартный характер решаемых в современных условиях педагогических задач определяют актуальность проблемы подготовки учителя к их решению.

Для того чтобы будущие учителя начальных классов были готовы к научно-осознанному решению многообразных педагогических задач, встающих перед ними в профессиональной деятельности, необходимо овладение педагогами теорией и технологией их решения.

Педагогические задачи неповторимы и поэтому не могут решаться с помощью однозначных алгоритмов, здесь применимы эвристические программы.

Специфическими чертами методики организации и проведения занятий со студентами являются: коллективная, диалоговая форма учебной деятельности; учащиеся являются ответственными субъектами этой учебной деятельности; наделение студентов ролями, что делает содержательное общение между ними доминирующим и приводит к установлению отношений взаимной ответственности; усвоение минимума учебных знаний, умений и навыков осуществляются в процессе решения соответствующей системы педагогических задач, разнообразных по функциям и форме предъявления. Данная система задач отвечает следующим требованиям: адекватность содержанию, взаимодополняемость, учет сложности и трудности, целесообразное сочетание задач воспроизводящего и творческого типа, рациональность их объема и количества.

В последнее время наиболее активно применяются информационные технологии (ИТ) в решении психолого-педагогических задач. При этом особое место занимает проблема обработки результатов психологических процедур с целью выявления уровня сформированности способностей учащихся, необходимых для успешной реализации определенных видов их будущей профессиональной деятельности, например, в области образования. Эти результаты во многом зависят от оценки экспертов. Поэтому при разработке диагностической системы с учетом новейших ИТ для определения уровня способностей к определенному роду деятельности в сфере образования не малое значение имеют методы экспертных оценок (МЭО).

Под экспертным методом понимается любая процедура, с помощью которой производится классификация психолого-педагогических объектов или оценка степени выраженности какого-либо их качества путем опроса экспертов, т.е. лиц хорошо разбирающихся в существе дела и способных достаточно четко и адекватно выражать свое мнение.

Как отмечает В.С.Черепанов, экспертные методы следует рассматривать в педагогике не как способ выявления общественного мнения о ее проблемах, а как один из возможных подходов к всестороннему изучению сложных педагогических проблем, в которых окончательное решение должен принять исследователь¹.

Существует достаточное количество экспертных методов, применяемых в психолого-педагогических исследованиях. Среди них основными являются:

- индивидуальная экспертная оценка;
- оценивание метод;
- метод самооценки;
- метод педагогического консилиума;
- метод групповых экспертных оценок и др.

При построении адаптивной компьютерной диагностической системы наибо-

¹ Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

лее приемлемыми считаются метод групповых экспертных оценок и метод педагогического консилиума.

Предположим, что исследователь желает построить компьютерную диагностическую методику выявления уровня способности учащихся в области (какого-то предмета). Для решения такого рода задач важное место занимает выделение наиболее значимых психолого-педагогических признаков, характеризующих математические способности учащихся.

Приведем один из возможных методов выделения наиболее информативных признаков с помощью МЭО.

Пусть количество признаков, характеризующих математические способности равно n . Нужно с помощью m -экспертов выделить K – достаточное минимальное количество признаков, позволяющих наиболее эффективно судить об уровне сформированности математических способностей учащихся.

Экспертам представляется анкета, в которой имеется перечень психологических и профессиональных качеств, характерных для работы в области математики и ее преподавания. Им предлагается оценить в баллах степень выраженности признаков, которые, по их мнению, характеризуют «идеальную модель» студента (по дополнительной специальности «Математика» у студентов факультета начального образования педагогического вуза) для следующего направления обучения: учитель математики. Шкала оценки степени выраженности признаков задается в пятибалльной системе (не исключены другие системы оценки) 5-очень высокая, 4-высокая, 3-средняя, 2-ниже среднего, 1-низкая.

Приведем образец анкеты для одного признака, как построен диалоговый компьютерный кадр для оценки данного признака

Гибкость математических процессов

Балл	5	4	3	2	1
Учитель математики:					

Комментарий: способность быстро переходить от одного аспекта рассмотрения к другому, от одного подхода к другому, от одного способа решения к другому.

Эксперт должен поставить знак «+» в соответствующей оценочной графе, указывая тем самым свое мнение о важности проявления этого признака для данного направления специальности. После обработки экспертных оценок наиболее информативными считаются те признаки, которые получили 75% оценки «5» и «4».

В дальнейшем при разработке диагностической системы можно учитывать только эти признаки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мирзоев М.С. Методика разработки и применения адаптивной компьютерной диагностической системы в условиях многоуровневой подготовки студентов педвузов//Дисс. канд. пед.наук. –М., 1994.
2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. - Орловский государственный тех-

- нический университет. - Орел, 2000. - 145 с.
3. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. - 152 с.

Раздел 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА КАК МЕТОДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Известно, что в процессе научного познания объектов педагогической действительности и объяснения их природы опираются на разные методы. С появлением новых объектов в процессе развития педагогической реальности или иных научных позиций к их исследованию можно говорить о развитии исследовательского аппарата педагогической науки. По этой причине в центр нашего внимания попали методы, выбираемые в процессе построения педагогической модели или разработки концепции, организации эксперимента или описания педагогической новации с опорой на системный подход. Более того, в ходе анализа нами предпринята попытка, в каком-то смысле, раскрыть особенности системного анализа как метода педагогических исследований.

В изучении поставленной проблемы мы ориентировались на ряд фундаментальных для нас положений, которые в исследовательской практике можно рассматривать как тенденции.

Первое состоит в том, что развитие методов педагогического исследования и педагогической методологии есть взаимосвязанные и взаимозависимые процессы. Вот почему анализ исследовательского аппарата педагогов-исследователей проводится нами в рамках тенденций, характерных для приращения методологического знания как системы.

Другим фундаментальным положением в решении поставленной проблемы явилась попытка раскрыть причину доминирования разных методов с опорой на изменения других составляющих педагогической методологии – объекта и предмета педагогической науки, целей и задач научно-педагогического исследования, понимания и раскрытия связей педагогической науки и практики, педагогики с другими науками и пр. Обусловлено это тем, что каждый ученый или научное сообщество в рамках научной школы или конкретного научного направления, обосновывая целесообразность и присутствие в составе педагогической методологии тех или иных методов научного поиска, как правило, опирается на свою научную позицию.

Поэтому третьим основанием для анализа проблемы развития методов педагогического исследования для нас стало признание роли научной позиции исследователя, его мировоззрения и методологической культуры во взаимосвязи с традициями и новыми веяниями в педагогической методологии. То есть, в оценке выбираемых исследовательских методов необходимо учитывать предпочтение, которое отдают ученые тому или иному подходу или принципу на данном историческом этапе развития педагогической науки.

Так как лишь рассматривая возможности применения метода для решения научной задачи, можно руководствоваться этим методом для построения научного замысла и его реализации в деятельности педагога-исследователя, перейдем к

рассмотрению отдельных методов, наиболее востребованных в научных исследованиях педагогов, и на их примерах покажем особенности их развития.

Метод системного анализа в педагогическом исследовании – это набор приемов и методов, которые педагог использует для сопоставления, систематизации педагогических явлений и процессов или их построения в соответствии со своими научными целями и задачами.

Каково отличие рассматриваемого нами метода от других близких с ним по своей природе, в чем проявляется взаимосвязь с другими методами и в чем состоит его главное предназначение?

Родовым понятием в характеристике системно-педагогического анализа выступает «анализ». Понятие «педагогический анализ» рассматривается:

- как метод исследования путём фактического или мысленного расчленения изучаемого педагогического явления или процесса на составные элементы, каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчленённого целого для того, чтобы выделенные в ходе анализа элементы соединить с помощью синтеза в целое, обогащённое новыми знаниями;

- теоретическое описание педагогических объектов, с последующей их классификацией, то есть, сведение объектов педагогической действительности к уже известным в педагогике группам объектов.

Процесс педагогического анализа находится в тесной взаимосвязи с такими процессами как абстрагирование, сравнение и синтез и представляет собой систему правил и операций, необходимых для изучения природы, источников, факторов и динамики развития педагогического процесса, явления или системы.

То есть, педагогический анализ может рассматриваться в качестве самостоятельного вида исследовательской деятельности, который характеризуется определённой последовательностью аналитических действий, и может проводиться на разных уровнях:

- вычленение из педагогической реальности как процесс абстрагирование и описание педагогического объекта через выделение его основных признаков или свойств,

- сравнение с самим собой на этапе развития или с другими педагогическими объектами одного класса,

- прогнозирование и проектирование нового состояния данного педагогического объекта, выделение причин, источников, путей и способов его развития.

Если синтез – это деятельность по расчету, проектированию и конструированию нового педагогического объекта с заданными исследователем параметрами и характеристиками. То только на основе анализа исследователь может осуществить выбор этих параметров (признаков, свойств, отношений) для оценки педагогического объекта, изучение которых позволяет оценить реальное состояние педагогического объекта в определённый промежуток времени.

Системно-педагогический анализ направлен не только на изучение состояния и тенденций развития педагогического объекта как системы; он предполагает объективную оценку этого состояния с последующей выработкой на этой основе

рекомендаций по упорядочению элементов в структуре педагогического объекта или переводу его на более высокий уровень или в иное качественное состояние.

Причинами, затрудняющими проведение исследований с использованием педагогического анализа, выступают неразработанность механизмов качественного сравнения педагогических объектов как тех или иных систем, а также отсутствие в педагогической научной литературе параметров для сравнения таких педагогических объектов, что сопровождается процессом сравнительного анализа.

Как процесс распознавания педагогического объекта на разных этапах его развития системный педагогический анализ делится на ряд последовательных временных этапов. Способ связи этих этапов представляет собой структуру данного метода.

Так как сравнение – это познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии педагогических объектов на основе выявления существенных свойств и признаков, то сравнительный анализ – это:

- во-первых, метод изучения педагогического объекта путём мысленного расчленения целого на части *с целью выявления тождеств и различий, общего и особенного* в изучаемом объекте,

- во-вторых, это процесс изучения тех или иных педагогических явлений, процессов или систем *с целью их сопоставления.*

Сравнительный анализ как составляющая метода системно-педагогического анализа представляет собой совокупность операций, этапов, необходимых для изучения и сравнения объектов одного класса педагогической реальности по определённым параметрам. С помощью метода сравнительного анализа выявляются общие и отличительные черты, тенденции их развития, вскрываются их экономические, социальные, культурные и другие основы для проявления. Метод сравнительного анализа - это ключ к поиску путей систематизации педагогических объектов по одним и тем же выбранным основаниям.

Общая цель сравнительного анализа – дать объективную сравнительную оценку фактического состояния анализируемой группы педагогических объектов. Диапазон сравнительного анализа весьма широк, что обусловлено:

во-первых, охватом большого числа различных аспектов при сравнении педагогических объектов (ценностного, содержательного, структурного, функционального, генетического и пр.),

во-вторых, потенциально неограниченным количеством факторов и условий педагогического анализа, которые учитываются при сравнении,

в-третьих, разнообразием и спецификой частных целей сравнительного анализа, определяемых потребностями конкретного педагогического исследования.

Сравнительный анализ является разновидностью и составляющей в структуре педагогического анализа. Если педагогический анализ предполагает анализ педагогического объекта по наиболее важным параметрам, изучение которых позволяет оценить ее состояние функционирования или развития в определённый промежуток времени, то сравнительный анализ, кроме собственно анализа и оценки предполагает сопоставление одного педагогического объекта с другим по определённым параметрам. Сравнительный метод анализа педагогических объектов

связан с отбором и рассмотрением однородных, сходных по тому или иному признаку педагогических явлений, процессов или систем. Метод сравнения приобретает исключительное значение при анализе процессов изменения, развития, динамики не только исследуемого педагогического объекта, раскрытия тенденций и закономерностей его функционирования и развития, но и развития знаний о педагогической действительности.

Сравнительный метод анализа педагогических идей связан с отбором идей, относящихся к педагогическим объектам одного класса, которые могут быть оформлены в виде суждения, принципа, метода, проекта, концепции или теории.

Эффективность применения сравнительного метода в научном исследовании определяется правилами, выработанными в ходе исследовательской работы многих поколений ученых:

- сравнивать можно лишь взаимосвязанные, однородные и соизмеряемые педагогические объекты – явления, процессы или системы;
- следует сравнивать объясняемый факт с известным, ранее установленным знанием;
- следует выявлять не только признаки сходства в сравниваемых педагогических явлениях, процессах или системах, но и признаки отличия;
- сравнение должно осуществляться по таким признакам, которые имеют существенное значение.

Нам представляется продуктивным применение структурного анализа к рассмотрению систем в качестве объектов педагогического исследования.

Необходимо ответить на вопрос: существует ли в современной науке такой вид анализа, который позволяет переходить от эмпирических данных к целостному теоретическому знанию о педагогическом объекте и структурного представления объекта исследования?

Таким требованиям отвечает структурный анализ, широкое распространение которого в научной практике началось в 60-е годы XX века и продолжается до сих пор. Распространение структурного или структурального анализа в педагогических научных школах и течениях было связано с необходимостью преодоления методологического отставания гуманитарных наук с целью их модернизации – перевода с эмпирико-описательного на теоретический уровень. Исходный принцип, лежащий в основе структуралистской методологии - это принцип “структурного объяснения” объектов гуманитарного, в частности, педагогического знания. Область научного объяснения педагогических явлений или процессов разделяется на три подобласти: 1) каузальное (причинное) объяснение; 2) генетическое объяснение; 3) ценностно-смысловое объяснение.

Каузальное объяснение, устанавливающее связь между причинным фактором и фактором-следствием, отвечает на вопрос: “почему возникло то или иное педагогическое явление”; генетическое объяснение, связывающее более позднее состояние исследуемого объекта педагогической действительности с его предшествующим состоянием, отвечает на вопрос: “из чего возникло это явление”; ценностно-смысловое объяснение, раскрывающее “целевую причину” появления нового педагогического явления, отвечает на вопрос: “зачем и для чего”.

Основой системного анализа в педагогическом исследовании в любом сочетании используемых при этом методов и приемов считают общую теорию систем и системный подход. Его методологический статус весьма необычен:

- с одной стороны, системный анализ располагает детализированными методами и процедурами, почерпнутыми из современной науки и созданными специально для него, что ставит его в ряд с другими методами педагогического исследования,

- с другой — в развитии системного анализа отсутствует тенденция к оформлению определенной его структуры.

Поэтому далеко не всегда применение системного анализа в педагогике связано с использованием строгих формализованных методов и процедур; допускаются и суждения, основанные на личном педагогическом опыте и интуиции, необходимо лишь, чтобы это обстоятельство было ясно осознано.

Рассмотрим, в чем специфика анализа педагогической системы, который состоит из этапов постановки задач, структуризации этой системы, построения и исследования ее модели.

Постановка задачи. На этом этапе исследователю необходимо выяснить, для чего создана педагогическая система, как функционирует, в каких терминах может быть сформулирована ее цель и в чем она состоит, как оценивается эффективность ее работы, какие существуют ограничения. Выяснение ответов на эти вопросы практически не поддается формализации. Успех определяется искусством и опытом педагогов-исследователей по системному анализу, глубиной понимания исследуемой педагогической системы. В то же время этот начальный этап имеет определяющее значение, от него зависит успех всей последующей работы.

Структуризация педагогической системы. Этот этап начинается с локализации педагогической системы, установления ее границ. Для этого определяют полный набор элементов, в той или иной степени связанных с поставленной задачей, и делят их на два класса — входящих в исследуемую педагогическую систему и ее внешнюю среду. Определение элементов педагогической системы и ее внешней среды существенно зависит от постановки исследовательской задачи. Структуризация рассматриваемой педагогической системы заключается в разбиении ее на подсистемы в соответствии с поставленной задачей. Вообще говоря, делить педагогическую систему на подсистемы можно по любому признаку, но важно найти такую структуру, которая обеспечивает наилучшую эффективность решения исследовательской и/или практической задачи. Нельзя забывать при этом, что совокупность функций, выполняемых подсистемами, обеспечивает выполнение функций педагогической системы в целом. При необходимости каждая подсистема может быть тоже структурирована.

Во внешней среде локализуют педагогические системы, которым исследуемая система или подчинена, или находится с ними во взаимодействии. Определяются приоритеты этих систем по принципу близости связей с исследуемой педагогической системой, выступающей в качестве объекта анализа. Завершается этап структуризации определением всех существенных связей между исследуемой педагогической системой и педагогическими системами, выделенными во внешней среде.

Построение модели новой педагогической системы. Педагог-исследователь создает некоторое представление об изучаемой педагогической системе, помогающее

лучше понять ее функционирование, общие характеристики, т.е. создает модель этой системы. Модели значительно облегчают понимание педагогической системы, позволяют проводить исследования в абстрактном плане, прогнозировать поведение реальной эмпирической системы в интересующих исследователя условиях. Основное назначение и преимущество модели заключается в том, что в ней сконцентрированы важные факторы реальной педагогической системы, которые подлежат изучению в конкретном исследовании. Несущественные факторы либо отсутствуют в модели, либо отражены в ней в небольшой степени.

Наиболее важное преимущество модели педагогической системы — возможность простыми средствами изменять ее параметры; вводить некоторые воздействия с целью изучения характера и направления изменения ее состояния и действия. Чтобы модель можно было хорошо изучить и проводить с нею эксперименты, она сама должна быть достаточно простой. Однако чем проще модель, тем в меньшей степени она соответствует моделируемому педагогическому объекту. Поэтому педагогическое моделирование всегда компромисс между простотой модели и обеспечиваемой ею точностью.

Исследование модели педагогической системы. Этот этап проводится после того, как модель получена и проверена на соответствие реальной педагогической системе. Основным назначением этого этапа является выяснение «поведения» моделируемой педагогической системы в различных условиях, при разных состояниях самой педагогической системы и ее внешней среды. Для этого варьируют параметры модели, характеризующие состояния педагогической системы в заданный период времени, и задают на ее входах различные значения параметров. Полученные результаты позволяют выяснять поведение реальной педагогической системы в соответствующих условиях и определить, какие следует ввести изменения в модель, а затем и в реальную педагогическую систему для улучшения ее функционирования.

Подводя итог, отметим, что в раскрытии сущности системного анализа как метода педагогического исследования мы ориентировались на следующие подходы и аспекты.

В широком смысле, системный анализ – совокупность методов и средств исследования сложных, многоуровневых и многокомпонентных педагогических объектов как системы, опирающихся на учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами этой системы, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих целостное единство. В этом случае системный анализ рассматривает как анализ педагогического объекта без каких-либо дополнительных ограничений на область его применения в педагогике и используемые для этого методы. В узком смысле, в педагогике системный анализ — совокупность средств, используемых для подготовки и обоснования предстоящих решений по сложным педагогическим проблемам; опирается на построение педагогических моделей и современные методы управления системами.

Привлечение методов системного анализа для решения педагогических проблем необходимо, прежде всего, потому, что в процессе принятия педагогических решений приходится осуществлять выбор в условиях неопределённости. Процедуры и методы системного анализа направлены именно на выдвижение альтерна-

тивных вариантов решения педагогической проблемы, выявление масштабов неопределённости по каждому из вариантов и сопоставление вариантов по тем или иным критериям эффективности.

Центральной процедурой в системном анализе является построение обобщённой педагогической модели (или моделей), отображающей все факторы и взаимосвязи реальной педагогической ситуации, которые могут проявиться в процессе осуществления принятого педагогов решения. Полученная модель действий педагога исследуется с целью выяснения:

- близости результата применения того или иного из альтернативных вариантов действий к желаемому,
- сравнительных затрат ресурсов по каждому из вариантов,
- степени изменения действий педагога под влиянием различных нежелательных внешних воздействий или обстоятельств.

Несмотря на то, что диапазон применяемых в системном анализе методов моделирования при решении педагогических проблем непрерывно расширяется, он по своему характеру не тождествен научному исследованию. Этот метод не связан с задачами получения научно-педагогического нового знания в собственном смысле, но представляет собой лишь применение методов педагогической науки к решению практических педагогических проблем (организации обучения, воспитания или образования) и преследует цель рационализации процесса принятия педагогических решений, не исключая из этого процесса неизбежных в нём субъективных моментов.

Все сказанное свидетельствует об актуальности создания новых системных методов анализа и моделирования в педагогике, в том числе для решения проблем объектно-ориентированной и системной методологии педагогических исследований, на основе интеграции принципов системного и объектного подходов, а также концептуального классификационного моделирования в педагогике.

В.М. Полонский

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД АНАЛИЗА НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ¹

В настоящее время нормативные документы в области образования не проходят понятийно-терминологическую экспертизу на предмет соответствия системы понятий и соответствующих им терминов, используемых в этих документах. Из-за смещения границ понятий в разных частях документов возникает разночтение в их понимании, что отрицательно сказывается на их практической реализации. Нередко нарушается соотношение между идеей управления как целеполаганием и массивом конкретных мер общепедагогического, социального и преобразовательного характера как рычагов управления. При разработке нормативных документов в области образования слабо учитывается взаимосвязь между понятийно-терминологическим аппаратом педагогики, уровнем развития соответствующей области знаний и практической деятельностью. Кроме того, из-за различий в понимании терминов нередко

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06156а.

может быть дана ошибочная оценка фактического положения дел.

Например, термин «дезадаптация», по определению составителей одного из словарей, означает условия, которые угрожают жизни и здоровью детей. Таких детей в Москве, по мнению авторов, почти 70%. Из беседы с разработчиками выяснилось, что к этой группе, кроме беспризорных детей, школьников, употребляющих наркотики и алкоголь, они также относят слабоуспевающих учащихся. Как мы видим, термин объединяет совершенно разные группы детей. С точки зрения педагогики слабая или хорошая успеваемость детей не представляет опасности для их жизни и здоровья. Другое положение у детей, употребляющих наркотики, алкоголь, у беспризорных детей. Здесь опасность для жизни и здоровья очевидна. Таких детей на порядок меньше. Термин, объясняя разные понятия, вводит в заблуждение читателей, которые не знают сути дела. Для избежания путаницы необходимо ввести несколько терминов, проясняющих суть проблемы.

Одна из основных причин такого положения - разное их понимание работниками образования, главным образом из-за недостаточной проработанности понятийно-терминологического аппарата текстов документов

При разработке нормативных документов или их составляющих частей необходимо согласование понятийно-терминологического аппарата документа с понятийно-терминологическим аппаратом других ранее принятых документов, проверка концептуально-понятийной направленности развития идей российского образования и соотношения теоретического и методологического планов, представленных в этих документах. Важнейшая часть такого анализа - осознание связи между существующими идеями, представленными в нормативных документах и социальными потребностями личности, общества, государства как определяющего начала этих идей (по степени их выявленности, или по степени их сформулированности).

В педагогической литературе неоднократно предпринимались попытки использовать формализованные методы для анализа содержания документов. В частности, с этой целью применялся контент-анализ, включающий выделение единиц анализа; поиск их индикаторов в тексте; подсчет и статистическая обработка частоты употребления определенного понятия (при условии учета выделенных индикаторов или установления пропорции между различными группами индикаторов). Однако эти методы не дали положительных результатов и в настоящее время практически не применяются. В лучшем случае при разработке нормативных документов в ряде стран к документу прилагается глоссарий, в котором дается определение основных терминов, используемых в документе. Специальный понятийно-терминологический анализ текста не проводится.

Понятийно-терминологический метод, являющийся одним из основных методов научного терминоведения, позволяет осуществить структуризацию текстов нормативных документов и представить их в виде терминосистем в области профессионального языка образования. Метод включает следующие процедуры: выявление системы специфических понятий и терминов в области управления образованием, структуризацию понятий и терминов, содержащихся в документах, в распределении их по разделам и подразделам с учетом как традиционного деления педагогической науки на дидактику, теорию воспитания, школоведение, методологию и методику,

так и содержательной стороны условий и средств, с помощью которых предполагается осуществить процесс реализации этих документов.

Для анализа документов была разработана методика структуризации понятий и терминов, содержащихся в этих документах, их распределения по блокам, в которых употреблялись данные термины. С этой целью были выбраны словосочетания, в которых конкретный термин использовался в документе.

Обеспечение нормативного документа понятийно-терминологическими пояснениями опиралось на общие представления о работе с научными законченными текстами, учете основных конструктивных признаков текста, отражающих его содержательную и композиционную сущность, т.е. неперенные качества официально-делового документа.

Как правило, нормативный документ - это многоаспектный в содержательном отношении текст, который оценивается по целому ряду критериев, дающих возможность определить его информационно-структурные качества (логичность, связность и цельность, точность, ясность, доступность), но модифицированных в соответствии с поставленными задачами.

Понятие целостности характеризует официально-деловой документ со стороны содержательной организации через ряд ключевых слов, образующих вместе со словами повторной номинации систему, определяющую содержание и понятийное восприятие текста.

Понятие локальной и глобальной связности характеризует нормативный документ со стороны формы и структурной организации, линейной последовательности положений документа, текста как смыслового целого, его внутренней цельности, которая проявляется через ключевые слова, тематически объединяющие фрагменты текста в целое.

Критерий логичности учитывает взаимосвязь «трех логик»: логики действительности, логики мысли и логики речевого выражения. Логика текста предполагает такие его качества, как последовательность в изложении материала, непротиворечивость мысли, четкость и достаточность аргументации, соотношение общего и частного. Логичность мысли (и соответственно речевого выражения) обнаруживается и в верности фактам (объектам) действительности, их связям и отношениям (общее и единичное, причина и следствие, сходство и различие, содержание и форма, сущность и видимость).

Нормативный документ должен быть ясен по содержанию и выражению мысли. Доходчивость и понятность текста снижает его перенасыщение узкоспециальной терминологией и тяжеловестность синтаксиса. Критерий ясности и доступности требует употребления однозначных понятий номинаций и их определений.

Понятийно-терминологический метод дает возможность упорядочить систему понятий и соответствующих им терминов, устранить многозначность и синонимию, добиться большей точности в отборе лексических средств как на стадии разработки нормативных документов, так и на стадии их использования. Данный метод позволяет определить круг вопросов, требующих особого внимания с точки зрения обеспечения безусловного выполнения задач, сформулированных в документах, разработать современные формы представления понятийно-терминологического аппарата в

области образования.

Предлагаемый нами метод позволяет обеспечить точность и однозначность терминов, их соответствие действующим законам, выявить основные недостатки, встречающиеся в нормативных документах, показать пути их исправления. Фактически речь идет о новом методе - понятийно-терминологическом обеспечении нормативных документов, который позволит анализировать документы с целью их адекватного понимания и практической реализации.

О НОВОМ ТИПЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ-ПУТЕВОДИТЕЛЯ К «КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДО 2010 г.»)¹

«...понимать вообще можно только то, что
выражено в знаках, и мир становится
предметом такого специального понимающего
осознания лишь в той мере, в какой он выра-
жен
в знаках, - через свою фиксированность в
знаковых формах».

Г.П. Щедровицкий

Толковый терминологический словарь, как правило, создается на базе профессиональной лексики той или иной области знаний. Его объем определяется субъективно автором; существуют словари «языка Пушкина», языков политических деятелей, ученых и т.д. Основным приемом, здесь, является толкование её значений. Но этот прием оказался недостаточным при словарной работе над текстом Концепции, где многие понятия были представлены в многословной форме и нужно было устанавливать терминологический статус подобных описаний и где многочисленны случаи синонимии, абсолютный или относительный характер которых нужно было определять. На этих особенностях мы хотим остановиться.

Не все слова имеют четкий специфический, профессиональный смысл. Действительно, что такое кадровый голод? Это ведь не более чем образное выражение обозначающее важное, хотя и отрицательное явление в образовательном процессе. Подобное выражение не может не упоминаться в тексте Концепции, тем не менее в Словаре оно не будет зафиксировано, так как предлагаемый словарь метафор не фиксирует. Или, например, «материальное положение работника образования» (в контексте речь идет об улучшении этого положения): это словосочетание в толковании - дублировании не нуждается.

Таким образом, за границами словаря остался обширный фон терминологической и нетерминологической лексики, без которой суждений не существуют, но которые в понятийный аппарат Концепции непосредственно не входят.

Когда же мы переходим к фиксации и раскрытию смысла терминов (в оптимальном варианте – к определению понятий, именами которых эти термины являются), с той или иной степенью необходимости выделенных из контекста, то сталкиваемся с такими явлениями, как наличие синонимов и многозначность терминов. Образовательная область в этом случае не исключение, и педагогика так же переполнена синонимами, как и любая другая предметная область знания, имеющая длительную историю, существование различных, порой противоборствующих, школ, тео-

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06156а.

рий, направлений, аспектов. Вслед за понятиями, которые то отождествляются, то разделяются и перекрещиваются, выступают то под новыми, то под старыми (в частности, историческими) наименованиями, то существуют без наименования (например, в классификационной форме) у одних авторов и под субъективными названиями – у других, сам терминологический ряд - довольно пестрая картина. Концепция в этом отношении тоже терминологически многослойна. При отслеживании синонимии для удобства пользования Словарем, кроме заключения синонима в скобки при главном термине, использовался простой прием отсылок (ссылки одновременно выполняют другую функциональную роль – указывают на возможное дополнительное понятийное значение слова путем сравнения с содержанием близкого, сходного, примыкающего к данному понятию).

Так, *полноценное образование* раскрывается в статье *качество образования, образовательная организация* – относительный синоним *образовательного учреждения* (не органа!), *одаренные дети* – это *талантливые дети*, синонимами выступают *аттестация* и *государственная система аттестации*, *малообеспеченные учащиеся* – это *дети из малообеспеченных семей* и т.д.

Сходные, а также одинаковые по смыслу слова и словосочетания – многочисленны, и, несмотря на разнообразие синонимических ситуаций (лингвистика различает несколько типов синонимов), синонимия – всегда, в конечном счете, отрицательное явление для научной терминологии, научного языка, который как к идеалу тяготеет к норме одного наименования – термина для понятия. Этому, собственно, посвящена работа по стандартизации терминов. Терминологическая деятельность привела не только к выделению из общей лингвистики нового научного направления – терминоведения, но к созданию (на базе отличного от стандартизации процесса научного упорядочивания) собственной теории и собственной методологии. В педагогике такого рода работа почти не проводится, но при любой словарной фиксации естественно сложившаяся терминология не может быть, если ставить научные цели, зафиксирована только на своем стихийном уровне. Элементы упорядочения, главным образом в виде распознавания синонимов и многозначности, при создании словарных статей содержатся в данной работе. Обратим внимание на признак - слово *образовательный*. Оно охватывает целое гнездо словосочетаний и характеризует более двадцати объектов-понятий: учреждения, системы учреждений, ведомства, с одной стороны, проекты, программы, услуги, стандарты и даже спрос – с другой. Не все подобные словосочетания, могут, во-первых, выступать как правильно ориентирующие термины.

Во-вторых, некоторые из словосочетаний с термином - элементом *образовательный* не должны включаться в словарь для их дополнительного толкования, они в этом не нуждаются; термины: образовательное учреждение, ведущее инновационную деятельность, образовательный процесс, – не требуют пояснений.

В результате анализа едва ли не половина рассматриваемой группы не включена в качестве словарных статей. Но чем же, однако, основывался подобный анализ, что позволило его провести? Дело в том, что вначале был проведен выбор исходного понятия, им стало понятие образования и его видов, а там, где есть исходное понятие, находятся и критерии оценки, это и есть одна из главных особенностей данного

Словаря.

Действительно, если образовательный процесс – процесс обучения (педагоги учат, дети усваивают), то всякое иное толкование производных слов – образовательный, образованный, выходящее за пределы их прямого смысла, нежелательно. Разумеется, здесь можно вспомнить об условности значений имен, о забвении буквально-го, первоначального, а также условно-терминологического смысла, об автоматизме произношения, словоупотребления, но критерий всегда остается, а задачи достижения точности научного да и просто хорошего языка не позволяют забыть о критериях, образцах, нормах. Что же касается факта фиксации в данном словаре теоретически нежелательных синонимов (мы уже обратили внимание и на систему отсылок и на расположение их в скобках возле главного слова), то, напомним, мы имеем дело с неупорядоченной терминологией, а ориентированность в синонимическом многообразии – условие немаловажное для восприятия понятий Концепции.

Кроме некоторого упорядочения синонимов, постоянным моментом было различие многозначности, к проблемам которой следует обратиться особо. При перечислении признаков значения-содержания (в формулировках словарных статей) в данном словаре многозначность фиксировалась различным образом. Здесь мы не будем пользоваться лингвистическим различием многозначности (полисемии) и омонимии, ибо теоретическая лингвистика до сих пор не имеет общепринятого критерия для подобного различения, и многое решается на уровне лексикографической практики. Если следовать подходам понятийного терминоведения, то придется, во-первых, твердо отделять значение слова общего языка от специализированного значения того же самого слова, которое оно приобретает в какой-либо предметной области знания, дисциплине, культуре, науке (изменение значения слова – один из наиболее распространенных способов «образования» терминологии, то есть пополнения лексики собственного научного языка). Например, как общеупотребительное, слово «приоритет», означает - признание, преимущество, предпочтение, первенствующее положение, но в научно-культурной среде оно используется в более узком значении – первенство в открытии изобретений. Эти два значения, широкое и узкое, фиксируются одновременно, что не характерно для терминологических словарей. Во-вторых, может оказаться, что термин является лишь частным случаем общего термина и не нуждается в отдельном фиксировании этой формы, его лучше упомянуть без определения. Есть комбинированные случаи фиксирования. Так, институт власти – частный случай политических учреждений государства, в словаре он упомянут как, например первого значения общего термина «институт». Толкование второго значения этого термина представляет собой именно этот интересный случай. Собственно, хотя это значение охватывает два объекта – образовательные учреждения и учреждения научные, но, имея общую составляющую учреждения фиксируется как одно значение, имеющее две модификации. Это – в-третьих. В четвертых, как отдельные значения под разными номерами могут фиксироваться различающиеся категориальные значения одного и того же слова- термина, что означает следующее. Понятийное терминоведение знает несколько типов принадлежности того или иного объекта: – быть предметом, свойством, состоянием (эти категории проистекают из более общей категории качества), означать процесс (категория движения) или разнообразные ко-

личественные характеристики (собственно количество, величину, параметр, показатель, числовую оценку и т.д.). Если один и тот же термин продолжает фиксировать понятия в его различных принадлежностях-категориях (процесс – результат процесса, предмет-свойство, величина-параметр и т.д.), то это и есть категориальная многозначность, обозначение одним термином двух понятий. Например, направление как путь развития с известной целью и как регулирующий момент развития (средство регулирования т.е. выбор этой направленности). Обобщая, скажем, что словарь - путеводитель имеет черты многих типов словарей и его составление требует не лексико-графических приемов, а владения понятийно-терминологическим методом, так как проводятся профессиональные исследования по установлению границ того или иного понятия.

С точки зрения понятийного терминоведения важно также зафиксировать момент становления собственно педагогической составляющей общекультурных, общегуманитарных понятий и понятий, привлеченных из сложных одноуровневых наук, как отдельного значения соответствующего термина. Вот, например, понятие «доступность обучения»: при превалировании социального аспекта смысла этого понятия педагогика совершенно четко интерпретирует содержание в собственных терминах-признаках, считая его дидактическим понятием (и даже дидактическим принципом, то есть высшим, исходным понятием). Тем не менее в Концепции термин чаще употребляется явно не как дидактически, а скорее, в значении - социальная цель, что и фиксируется в Словаре в виде его второго значения – система социальных мер, обеспечивающих реализацию права граждан на образование. Адекватность обоих значений несомненна, и здесь достигнуто искомое соразмерное понятийно-содержательное равновесие. Чтобы оно не нарушалось, в частности, при истолковании группы определенных базовых предметов, составители Словаря, избегая 1) слишком узкого понимания, например, *искусства* как исключительно образовательной области, зафиксировали первым значение этого термина – быть результатом творческого отображения жизни в художественных формах; 2) слишком широкого для педагогики понимания географии, биологии, информатики в качестве наук как таковых, указали на их более узкое значение - как учебных курсов, составляющих содержание соответствующих образовательных программ. Таким образом, общим подходом здесь является нахождение границ понятий и адекватности наименований терминов и объемов понятий. Существует также масса понятийно-терминологических ситуаций, когда общий термин должен получить дополнительное, собственно педагогическое словоупотребление (когда уже не рано фиксировать его собственно педагогическое содержание), ставится устойчивым. Вот характерный пример: термин «компетенция» стал пониматься как результат образовательного процесса в виде совокупности полученных учащимся определенных знаний, умений и навыков (компетенции - ценностно-мировоззренческая, информационная, социально-коммуникативная и пр.), сохраняется и её общее значение. Разумеется, есть и пограничные ситуации, достаточно неопределенные, когда расщепления понятия еще не произошло и педагогика использует привлеченное широкое понятие в его исходном значении, например, понятия «адаптация», «независимость», «усвоение», «навык», хотя вот для понятия «актуализация» уже, пожалуй, можно уловить признаки специализации в педагогике – это

выбор тем с целью повышения уровня исследовательской работы, обновление содержания образовательных программ и т.д.

Л.М. Сидон

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ)¹

Предметом понятийно-терминологического анализа в данном случае выступает совокупность терминов, употребляемых в «Концепции модернизации российского образования до 2010 г.», и их структурированная оценка в соответствии с основными положениями теории понятийного терминоведения. Сама оценка дается с помощью логико-семантических и понятийно-логических средств языка и мышления. Наиболее эффективным средством при этом являются структурно-логические категории, разнообразие которых в педагогике по сравнению с техническими дисциплинами велико.

Первый этап нашего исследования сводился к выявлению и уточнению наполнения групп понятий (дидактики, теории воспитания, управления образованием и т.д.), оценке их необходимости и достаточности для целей, провозглашенных авторами Концепции. Поскольку четкого отграничения собственно педагогических терминов, особенно в области школоведения, не существует, структурирование групп терминов производилось по основному содержанию понятия. В свою очередь, это потребовало привлечения и изучения контекста, в котором употреблялись термины, а также всех словосочетаний, в которых этот термин оказывался в различных разделах документа. В результате анализа текста Концепции были выделены два общих блока терминов - научный и педагогический, каждый из которых, в свою очередь, включал различные группы терминов. Научный блок включал: общенаучные, а также психологические, социологические, социальные, социально-юридические, юридические, экономические. Среди педагогических терминов были выделены: собственно общепедагогические, общие для дидактики, общие для школоведения, общие для теории и практики воспитания.

Сущностным содержанием Концепции является анализ и сравнение состояния мировой и российской систем образования, что фактически является этапом педагогического (образовательного) диагностирования, тяготеющего, несомненно, к прогностическим методам. Однако было бы несправедливо подходить к Концепции с позиций методики прогнозирования. Поэтому перед этой границей в своих оценках мы остановились.

Разделение терминов по упомянутым блокам показало, что среди 800 терминов словника 30% относятся к общеконцептуальным, 38% - к научным, 32% - к педагогическим. Иными словами, доли педагогических, научных и общеконцептуальных терминов примерно равны.

Общенаучные термины, используемые в концепции, распределялись по областям знаний следующим образом: 24% относились к социальным терминам, 18% -

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06156а.

к собственно общенаучным, 18% - к экономическим, 13% - к социально-юридическим, 13% - к социологическим, 7% - к юридическим и 6% к психологическим.

Отнесение педагогических терминов к различным областям педагогики показало, что 78% из них относятся к школоведению, 15% - к дидактике, 9% - к воспитанию.

Такое распределение терминов соответствует направленности концепции модернизации на анализ состояния системы российского образования, определение приоритетных направлений образовательной политики и условий этапов и мер её реализации.

Отметим, что метод понятийно-терминологического анализа, являясь определенным образом трансформированным знанием об исследуемой предметной области, становится одним из способов решения методологической проблемы фиксирования рассогласования между целеполаганием и ресурсным обеспечением образования. Для решения соответствующей исследовательской задачи необходимо было соотносить идею управления с экономическими условиями и возможностями, а также с социальными целями, обозначенными в Концепции. По этой причине наметилось два подхода, первый из которых состоял в следующем.

В связи с тем, что объектом модернизации является образовательное пространство, особенно точно должна быть выделена терминология педагогической науки как таковой и ее частей (дидактики, теории воспитания, школоведения), ибо именно они должны или не должны претерпеть те изменения, которые намечены в Концепции. Важно было оценить, в первую очередь, моменты преобразований тех или иных составляющих педагогики как намеченных к изменению, выделить именно их и тем самым конкретизировать характер обеспечения Концепции логико-семантическими пояснениями.

С этой точки зрения не имел значения принцип полноты использования в тексте Концепции терминологии указанных подсистем (так как полнота наполнения требуется лишь при анализе целой системы). И именно поэтому на втором этапе исследования задача выявления подсистемы терминологии управления образованием представлялась в виде более детальной структуризации использованных в Концепции традиционных понятийно-терминологических групп педагогической науки и педагогической деятельности.

На основе достаточно уточненной структуры словника появился предварительный вывод, что ближайшей целью преобразований на базе Концепции методология педагогической науки и методика преподавания не являются. Круг терминов, подлежащих обеспечительному объяснению, сужается. Однако здесь, несомненно, должна быть принята во внимание зависимость не только обозначенных преобразований подсистем, но и всей системы образования от общей конфигурации преобразований.

Второй подход. Осознание значения мер общеэкономического и социального характера вынудило нас обратить внимание не только на конкретную содержательность условий и средств, с помощью которых предполагается осуществить модернизацию, но и на собственно понятийно-терминологический аппарат, в котором отражается механизм влияния этих мер, их эффективность. В сущности цель стала более

широкой – оценить, являются ли средства воздействия реально-конкретными или они представлены в Концепции исключительно в рамках значения идеи управления как целеполагания. И только в этом случае приобретает смысл установление именно полноты необходимого набора внутри понятийно-терминологических групп экономического и социально-политического плана, которые практически могли бы сдать критерием декларативности или реальности намеченных мер преобразования.

Выделение понятийно-терминологических групп, их анализ дал также возможность охарактеризовать Концепцию модернизации образования с точки зрения степени раскрытия терминов, выражающих требования к системе образования, полноты их набора, точности, научной проработанности, однозначности толкования, адаптированности привлеченных понятий к системе образования. Речь идет не только об оценке существования педагогической интерпретации экономических, социальных и других терминов, но и о ее достаточной объективности (например, когда речь идет об образовании как о факторе экономического роста, нет перехода к педагогически ориентированным терминам – компетентность, грамотность и т.д.).

Дополнительная структуризация, в том числе выявление групп заимствованных понятий, дала возможность, как мы предполагали, установить, получили ли понятия собственную интерпретацию или они употреблялись в чисто заимствованном виде. Тем самым решалась важная задача - выяснить взаимосвязь и взаимоотношения педагогических и социально-экономических терминов, определить необходимость и возможность педагогической интерпретации социально-экономических и некоторых иных терминов, встречающихся в тексте концепции.

Новизна исследования заключалась в том, что дополнительная структуризация понятийно-терминологических групп текста Концепции проводилась с точки зрения организации педагогической отрасли в аспекте социальных задач, а не в аспекте педагогики как науки. Это обусловлено тем обстоятельством, что понятия замыслы Концепции во всем объеме нельзя без понятийно-терминологического исследования идей преобразования в педагогике как отрасли народного хозяйства.

Используемый нами метод, являясь не только методом анализа, но и одним из способов получения данных для построения как системы в целом, так и подсистем специфических понятий и терминов педагогики, становится предпосылкой обеспечения реализации нормативных документов в сфере образования на основе дальнейшего анализа четкости и корректности их формулировок, а также приведения в соответствие провозглашенных целей и средств их достижения.

При этом следует обратить внимание ещё на одно важнейшее обстоятельство: в любом директивном документе используются языковые структуры, в которых на смысл предложений, понятий, терминов оказывают влияние разнообразие ассоциации между используемыми словами, смысловые оттенки языковых конструкций, интуитивно понимаемый смысл слов и предложений. И тогда стандарты эмпирической точности и логической строгости получаемых результатов как характеристики применяемого нами метода, т.е. способа выражения изучаемого содержания, зависят от используемых средств. Понятийно-терминологическое описание позволяет разграничить идеи Концепции и

собственные представления, интересы, симпатии и антипатии специалистов-разработчиков.

Рассматриваемый метод, в конечном счете, позволяет охарактеризовать текст Концепции с точки зрения сбалансированности или несбалансированности конституирующей и целеполагающей частей, а также - степени обращенности к практике и развития терминов, выражающих конечный продукт преобразований.

Г.Г. Самбурова, Л.М. Сидон

СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЕ ГРУППЫ В СМЕШАННЫХ ТЕРМИНОЛОГИЯХ И СРЕДСТВА ИХ СТРУКТУРИЗАЦИИ¹

Для анализа понятийно-терминологического аппарата «Концепции модернизации Российского образования до 2010 г.» мы применили методику, направленную на выявление групп понятий и соответствующих им терминов, используемых в тексте, включающую следующие разработки.

Лексико-семантические особенности терминологии и фразеологии текста Концепции, а также способы их фиксирования в создаваемом «Словаре» во многом связаны со структурой понятийно-семантического содержания самой Концепции, заданного собственно идеей модернизации и принципами, заложенными в ней, как провозглашенными, так и подразумеваемыми. Прежде всего это принцип частно-государственного партнерства в области образования, констатирующий существование не только частного сектора в системе образовательных учреждений, но главным образом систему взаимоотношений государства с этим сектором и со всеми элементами частного предпринимательства в секторе государственном. Отсюда – круг понятий (терминологии) о финансировании, бюджете и внебюджетных возможностях финансирования, доходах школ, вузов, училищ, платных услугах и т.д.

Что касается принципа разделения полномочий между федеральными и региональными властями, то именно это разделение прав и обязанностей внутри государственной власти является источником появления в Словаре понятий о корректировке базисных программ и базисных учебных планов, характере социальной поддержки в регионе учащихся, правилах аккредитации и т.д. и т.п.

Целевым принципом Концепции естественно является непосредственное повышение качества самого образования как в целом, так и его видов. Отсюда – круг идей о мерах, направлениях развития, которые, модернизируя и улучшая существующее, внедряя элементы, отмеченные авторами Концепции либо как элементы новизны, либо как перспективно-прогрессивные, то есть отвечающие духу времени, должны поднять уровень образования, помочь отрасли обрести искомое качество (в группе актуализированных здесь понятий такие педагогические понятия, как дополнительное и дистанционное образование, досуговая деятельность, гуманитарное воспитание и многое другое).

Обозревая границы модернизации отрасли, намеченные принципами Концепции, нетрудно заметить некоторые общие моменты, определяющие состав понятий

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06156а.

словаря. Это прежде всего значительный слой юридических, социальных понятий и понятий государственного устройства России, так как именно отраженные в них элементы социального устройства и являются опорными средствами модернизации, устоями, благодаря которым существует, функционирует и развивается отрасль; эта группа понятий органична для Словаря и соразмерна (к ним примыкают понятия социологии, общенаучные и прочие непедagogические). Они - привлеченные понятия (термин понятийного терминоведения) и хотя образуют отдельные группы терминологии концепции, но группы не системные, выделенные лишь по принадлежности к собственным предметным областям т.е. неформально-логически.

Безусловно может быть отмечено и известная избирательность и неполнота собственно педагогических понятий. Это оправдывается идеей модернизации: так, например, в связи с изменившимися социальными условиями появились комбинированные образовательные учреждения, они и фиксируются, однако, естественно остаются вне словарных статей такие виды учреждений, как школа, училище, которые не являются объектами модернизации и упоминаются лишь как учреждения, где получают тот или иной уровень общего или профессионального образования. Таким образом, мы имеем известные ограничения по наполнению структуры Словаря, превращать же словарь-путеводитель по определенному тексту в словарь по целой отрасли невозможно.

Тем не менее внутри собственной педагогической терминологии с целью выделения и непосредственного структурирования групп понятий, было использован целый ряд логических средств – понятия категории, признака, классификация, правила определения содержания понятий и другие. По мнению составителей нового типа словаря результаты проделанной работы, при всей их относительности и первоначальности, могут послужить исходным материалом для дальнейшей систематической работы как верный подход к рационализации терминологии.

К наиболее общим абстрактным понятиям относятся философско-логические категории. Уже известные в терминоведении классификации Д.С. Лотте (предметы, свойства, процессы, величины, единицы измерения, режимы науки и отрасли, профессии и занятия) к педагогике и сфере образования подходят лишь частично.

При анализе терминов Концепции мы исходили из следующих классификационных оснований, учитывающих, по нашему мнению, особый характер педагогической науки и деятельности в сфере образования.

К ведущим категориям отнесены - педагогическая деятельность и ее участники, выступающие объектами и субъектами педагогической деятельности. В дальнейшем в зависимости от целей и задач группы упоминаемых в Концепции людей могут быть классифицированы по разным основаниям. Так в качестве одного из ведущих классификационных оснований может быть положен социально-антропологический подход, выявление ядра, вокруг которого группируются основные понятия. Таким ядром является понятие индивида; именно он переходит с одного исходного уровня на другой, более высокой, в соответствии с целями образования, методами и условиями воспитания, индивидуальными особенностями, разными стартовыми условиями.

Многочисленная категория понятий относится к разного рода процессам и явлениям. Это воспитание, образование, развитие, формирование, преподавание, уче-

ние и т.д. Дальнейшая классификация может строиться на основе анализа логических и структурно-категориальных отношений: процесс и результат, методы, формы организации режима и т.д.

Еще одна группа понятий Концепции обозначает свойства и величины, характеризующие педагогический процесс, квалиметрические показатели оценки результатов учебной деятельности, социальную и экономическую эффективность образования.

Названные характеристики терминов могут выступать в качестве критериальной основы систематизации и дальнейшей интерпретации педагогических текстов как исходного материала.

Составители Словаря текста Концепции при создании фиксированных определений понятий, разъяснения, толкования значений терминов, терминоподобных выражений, составляющих лексику текста, по возможности руководствовались основными правилами логики – 1) определять через ближайший род содержание данного понятия, понятийное или лексическое значение термина; 2) избегать так называемых кругов в определении, весьма распространенной логической ошибки многих словарей (первая позиция определяется через вторую, вторая, через третью, а третья, обычно далеко отстоящая, - через первую), что бывает особенно досадно в специализированных толковых словарях, но что почти неизбежно при традиционном алфавитном принципе расположения материала.

Следовать этим правилам трудно даже при наличии устойчиво выделенной словарями и энциклопедиями профессиональной терминологической лексики (здесь требуется, напомним, отдельная работа по стандартизации или упорядочению терминологии), но безошибочное выделение терминов и их понятийных значений из контекста – двойная задача.

Определять через ближайший род означает, в сущности, найти так называемый общий признак содержание понятия (значения термина), который может оказаться или логическим родовым признаком, или категориальным или даже условно системным (т.е. принадлежащим некоему множеству, целому, предметной области с известными границами).

Непременным и существенным условием нахождения, выбора, установления подобного общего признака является наличие связи между понятиями, числа уровней связей, иерархии в целом, что зависит главным образом от структурированности и границ самой предметной области знания, науки, дисциплины, направления. Кроме того, следует очень внимательно относиться к выбору в роли общего признака признака цели. При осознанном отношении составителей словаря к понятийному содержанию того мышления, которое заложено авторами текста анализируемой концепции в ее суждениях, построениях и выводах, нельзя было не заметить при этом, что общим признаком многих понятий весьма часто выдвигался именно признак цели. Это происходило скорее всего из факта вообще превалирования массива понятия цели, понятий же средств достижений целей оказалось удивительно немного. Ввиду подобной методологической установки составителей не удалось установить общих признаков содержания таких терминов как результативность педагогического труда, результат модернизации образования, разумеется в рамках понимания их ав-

торами концепции.

Признак цели, если он трактуется как назначение, естественно отвергаться не может, а в качестве специфического признака он постоянно употребляется в технической терминологии. Последний важный факт, так это то, что речь постоянно шла о гарантированной цели, мы же отвергли это как общий признак в виду трансформации цели трансформированной в цель условную и еще одну. Объектом модернизации в сфере образования не оформлены структурно даже на стадии анализа и по причине почти бесконечного разнообразия линий, направлений, целей, средств модернизации и по причине недостатка времени отпущенных на исследование. Разумеется, существует их иерархическая и структурная связность и зависимость, их деление на целостные подгруппы, но эти данные лишь логически содержатся в формулировках статей (в силу алфавитного принципа их расположения – достаточно разрозненно), либо имплицитны.

Уместно также напомнить, что словари могут сильно различаться по типу – толковые словари, орфографические, ударений, морфем, словари терминологические, новых слов (неологизмов). Иногда специалисты недоумевают, почему в том или ином профессиональном толковом словаре отсутствует авторская оригинальная трактовка понятия, хотя словарь, как правило, должен отражать общепринятое устоявшееся представление о понятийной наполненности области знания, разделяемое большинством профессионального сообщества. Все остальное может фиксироваться лишь в особенных словарях, так сказать, «эксклюзивных», но они крайне редки.

М.А. Лукацкий, И.Д. Лельчицкий

ПОНЯТИЕ «ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ СЕРЕДИНЫ XIX - НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЙ

Отечественная культура всегда была устремлена к высоким целям и поэтому использование понятия "идеал" связывалось в ней с осуществлением смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам (Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, Г.С. Сковорода, А.Н. Радищев, П.Я. Чаадаев, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой, Л.М. Лопатин, Л.Н. Толстой, Н.О. Лосский, С.Л. Франк, В.В. Зеньковский, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев и др.).

Понятие "идеал" в педагогике не нашло должного применения. Однако, следует отметить, что представления об идеальном учителе содержатся, в частности, в основополагающих трудах видных отечественных педагогов, мыслителей, государственных деятелей второй половины XIX - начала XX века. Эти воззрения, имплицитно содержащиеся в их работах, касаются самых различных сторон личной жизни и профессиональной деятельности учителя. Они в большинстве своем не выражены системно и в разной степени научно обоснованы. Использование понятия "идеал учителя" дает возможность выявить в воззрениях отечественных педагогов и мыслителей типологическое и особенное.

Понятие "идеал учителя" - это мысленная конструкция, создаваемая ученым,

исследующим педагогическую реальность с целью выявления уникальных воззрений, сторон творчества, типовых черт, значимых для понимания и раскрытия представлений специалистов, мыслителей, выдающихся педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; мировоззренческой и нравственной основе его жизни.

«Идеал учителя» как познавательное понятие может служить выявлению в трудах выдающихся общественных деятелей, педагогов описаний и объяснений того, каким должен быть учитель как носитель общей культуры, как гражданин, как личность, как профессионал.

Педагогическая работа - особый вид деятельности. Учитель решает предельно сложную задачу, он помогает учащемуся стать "знающим все вещи, искусство и языки" (Я.А. Коменский). Благодаря профессиональному труду ученик должен быть подготовлен к жизни в сложных, динамичных условиях; он должен быть включен, по выражению великого немецкого педагога Ф. Фребеля, в прошлое, настоящее и будущее культуры. Учитель как ведущий субъект образовательного процесса, должен создать для растущего человека благоприятные условия, обеспечивающие его развитие в культуре, инкультурацию, социализацию. Итог взаимодействия педагога с учащимся - приобщение ребенка к исторической культурной традиции, к высшим ценностям: истине, добру и красоте, обретение им необходимых знаний и навыков социально-приемлемого поведения для успешного выстраивания линии своей личной и профессиональной жизни. Педагог призван показать ученику те области и языки культуры, с которыми тому придется иметь дело как работнику, гражданину, члену семьи, различных групп и сообществ. Педагогический труд - особо ответственная деятельность. В ее контексте зримые очертания обретает настоящее, и возвращается будущее. Качество педагогической деятельности, в конечном итоге, это качество социального бытия людей в его материальной и духовной проекциях. Специфика педагогического труда, задающая горизонты развития человечеству и человеку диктует постановку вопроса о том, каким должен быть учитель, реализующий эту миссию в том или ином социокультурном пространстве, в то или иное историческое время. Понятие "идеал учителя" позволяет при проведении историко-педагогических исследований находить интегральный ответ на этот вопрос, в трудах выдающихся мыслителей, педагогов прошлого. "Идеал учителя" как познавательное понятие содержит в себе высокий эвристический потенциал, заключающийся в том, что она, отражая сущность реально существующего явления, дает возможность не только описывать, оценивать и объяснять сложный педагогический феномен, но и, прогнозировать изменение роли, места, функций и миссии педагога в мире образования будущего.

Аналогичный подход уже осуществлен в ряде гуманитарных дисциплин. К примеру, во французской социологии говорят о "направляющих образах" (images-guides) и об "идеалах личности" (ideal de la personne). В английских исследованиях используются такие выражения, как "человеческий образ, представляющий предмет притязаний" (enviable human figure), "идеальный тип человека в данной культуре" (human ideal-type of a given culture), "образ, вызывающий восхищение" (admirable human figure). Немецкие ученые пользуются понятием "Vorbild" (пример, образец) или

выражением "идеальный тип группы" (Ideal-Typus der Gruppe). Польский философ Ф.Знанецкий в своей "Социологии воспитания" говорит о личностном идеале как системе "векторных" норм, указывающих путь к будущему и к совершенству.

Использование в контексте исследований понятия «идеал» предполагает дифференциацию этого понятия от близких по смыслу, но не тождественных ему понятий. В частности, дифференциацию от понятия «образ». Понятие образа, созданное исследовательской мыслью, является формой и инструментом ее работы, точно так же, как и другие понятия. Знакомство с религиозной, философской, социологической, психологической, педагогической литературой позволяет утверждать, что понятие «образ» нашло в этих дисциплинах весьма широкую представленность. Сакральный образ, гносеологический образ, художественный образ, образ – Я, образ человека, образ мира, образ культуры, образ жизни, образ мышления, психический образ – вот далеко не полный перечень понятий, включающих в себя слово «образ». Сакральный образ – понятие, используемое христианской антропологией, базирующейся на представлении о человеке как образе Божиим. Гносеологический образ – понятие, являющееся ядром рассуждений о методах и способах познания действительности. Образ художественный – понятие, характеризующее специфические для искусства формы отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника. Образ - Я – центральное понятие целого рядок трактовок личности человека; в самом общем виде «образ - Я» – интегральная целостность, «одноличие», «подлинность» индивида, его тождественность самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и других людей. Образ человека – понятие, позволяющее характеризовать, описывать, объяснять, прогнозировать поведение и субъективную жизнь конкретного человека. Образ мира – целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности. Образ культуры – устойчивая конфигурация взаимосвязей людей друг с другом, с предметной и природной средой, обусловленных ситуацией, обретенными знаниями, сложившимися символическими обозначениями окружающего мира и заученными формами человеческого поведения и деятельности. Образ жизни – системная и нормированная совокупность форм обыденной жизнедеятельности людей, порядков и способов их повседневного существования¹. Образ мышления – понятие, используемое для раскрытия особенностей индивидуального и коллективного стереотипов интеллектуальной деятельности. Психический образ – как понятие, характеризует все уровни когнитивной организации психики – как сенсорный (чувственно-образный), так и интеллектуальный.

Анализ содержания понятий, использующих слово «образ» однозначно свидетельствует о том, что в современных гуманитарных науках сложилось такое понимание понятия «образ», которое рассматривает образ в качестве явления, возникающего как «результат запечатления одного объекта в другом, выступающем в качестве воспринимающей формации – духовной или физической. Образ есть претворение первичного бытия в бытие вторичное, отраженное и заключенное в чувственно до-

¹ Культурология. XX век. Словарь.- СПб., Университетская книга, 1997. – С.323.

ступную форму»¹.

Существенное различие в рассматриваемых понятиях «образ» и «идеал» заключается в том, что в понятии «образ» находит отражение - существующее первичное бытие, а в понятии «идеал» – отражается альтернатива действительности: представления о совершенстве, наиболее ценном и величественном в культуре, в отношениях между людьми, в морали, в искусстве, в самых различных областях человеческого бытия². Соответственно, в понятии «идеал учителя» в отличие от понятия «образ учителя» фиксируется не типовое и особенное в жизнедеятельности эффективного учителя, а представления о культурном потенциале, личностных характеристиках, педагогических умениях, аксиологических установках совершенного учителя, действующего в том или ином социальном формате.

Конструктивное использование понятия «идеал учителя» в историко-педагогических исследованиях предполагает также отмежевание от понятия «учитель – мастер».

Используемое в современной педагогике понятие «учитель-мастер», в первую очередь, понимается как понятие оценочное. «Учителем-мастером» можно считать, преподавателя, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь значимых педагогических результатов, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям. «Учитель-мастер» – это человек, который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии. Это профессионал; который стремится внести творческий вклад в профессию, и который стремится и вызывает интерес людей к результатам своей профессиональной деятельности, способствуя повышению престижа профессии учителя в обществе. Так как понятие «учитель-мастер» преимущественно оценочное, инструментальное его использование возможно только лишь в случае наличия соответствующих технологий и методик изучения характеристик, составляющих ядро и периферию личности и профессионализма педагога. Такие высокотехнологичные средства верификации личностных и профессиональных качеств учителя появились примерно в середине XX столетия, в рамках бурного развития прикладных исследований в области профессиональной педагогики, педагогической психологии, психологии труда. На сегодняшний день специалистами разработаны различные конкурирующие между собой профили педагога, выступающие критериальной базой оценивания: состава профессиональных знаний, умений, навыков, общей и профессиональной компетентности, креативных способностей и коммуникационных характеристик, технологической оснащенности, качеств личности учителя. Активно ведущийся в образовании дискурс о учителе -мастере своего дела, обычно сопрягается с рассмотрением вопросов: концептуального сопровождения труда педагога; моделей его деятельности; особенностей педагогической направленности, эмоциональной гибкости; уровня самосознания; наличия внутриличностных противоречий; резервов личностного и профессионального развития; типичного и индивидуального в образе преподавания,

¹ Там же. – С.322.

² См.: Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. – Т.1. – С.342.

состояния его здоровья. Фокусирование исследовательского внимания на этих вопросах так же не остается аксиологически нейтральным.

Выявление содержания и контекста использования понятия «учитель-мастер» в педагогических, психологических работах дает основание рассуждать об ограниченных возможностях, а порой и нецелесообразности, употребления этого понятия в историко-педагогических исследованиях, направленных на изучение уникальных представлений выдающихся мыслителей, педагогов о неповторимой миссии учителя; его профессиональной, личностной и коммуникационной поведенческой стратегии; аксиологической составляющей его деятельности; мировоззренческой и нравственной основе его жизни. Это связано с тем, что в рамках таких историко-педагогических исследований предполагается интерпретационная работа с текстом, ориентированная на реконструкцию, выявление воззрений автора на то, каким должен быть учитель как носитель общей культуры, как гражданин, как личность, как профессионал.

Любое понятие, вводимое в контекст реализации историко-педагогических исследовательских процедур, должно позволять проникать в глубь конкретного фактического материала и задавать горизонты его интерпретации. Понятие должно работать на конкретном историческом материале. Из этого следует, что введение нового понятия оправдано лишь в том случае, если наличествует такой материал, который может быть понят, осмыслен и проинтерпретирован с помощью введенного понятия. Для отечественной педагогической мысли таким материалом начинают выступать педагогические труды, появление которых относится к середине XIX - начало XX веков. Это связано с тем, что именно в этот период (середина XIX – начало XX века), по существу впервые в отечественной педагогике, был поставлен в профессиональной плоскости вопрос о профессионализме и личностных качествах учителя, о специфике его труда, о его профессиональном самосовершенствовании, его культурно-просветительной роли в обществе. Это однозначно подтверждают педагогические литературные источники этого периода отечественной истории. В этот период активно стали изучаться специфические черты личности учителя, особенности педагогического труда, разрабатываться требования к подготовке учителя.

Гигиенисты обращали внимание на чрезвычайную сложность и напряженность труда учителя (Ф.Ф. Эрисман). Специальным анализом труда учителя занимался А.С. Вирениус, который предложил свою типологию учителей (спокойный, тревожный, промежуточный) и разработал основные положения гигиены труда учителя. Он утверждал, что для того, чтобы полноценно выполнять свою работу учитель должен быть, прежде всего, здоров, следовательно, должен заботиться о гигиене телесной. Труд учителя, по мнению А.С. Вирениуса, сопряжен с конфликтными ситуациями и поэтому педагогу необходим не только отдых, но и отвлечение от неприятных переживаний. Умственные занятия учителю следует чередовать с занятиями эстетического характера, а работу над своим предметом - с занятиями другими дисциплинами. Важное значение, считал этот ученый имеет обсуждение с коллегами профессиональных вопросов, что способствует не только росту знаний, но и служит нравственным стимулом совершенствования профессионального мастерства. На учителя ложится ответственность, подчеркивал Ф.Ф. Эрисман, за правильную организацию умственного труда учащихся, и поэтому учитель должен обладать минимумом знаний в

этой области. Правильно организованная работа учителя, писал П.Ф. Каптерев, во многом определяет успех образования, но все же основное значение, считал П.Ф. Каптерев, имеют личностные качества педагога. "Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, - говорил отечественный мыслитель. - Те или другие свойства его могут повышать или понижать воспитательное влияние обучения"¹. Этот выдающийся педагог провел анализ результатов деятельности учителя с точки зрения влияния специальных учительских свойств и общечеловеческих качеств, выделив в этом комплексе характеристик объективные и субъективные. Объективными, по его мнению, являются: знание преподаваемого предмета, владение методами преподавания, знание особенностей детского развития, свойств детской натуры. Помимо объективных и субъективных характеристик педагогической деятельности П.Ф. Каптерев отметил еще одно качество, необходимое педагогу - постоянное самосовершенствование, работа над собственным развитием. Воспитательная сторона учебного процесса предъявляет особые требования к нравственно-волевым качествам педагога. "Влияние нравственной личности преподавателя, - утверждал отечественный педагог, - не может изгладиться, уничтожиться никогда, какое бы обучение мы не взяли, низшее, среднее или высшее"². Специфика образовательного процесса, накладывающая весомые обязательства на учителя должна быть учтена при его подготовке. Ему необходимо дать достаточное общее и специальное образование, включающее теоретический и практический курс - отмечал П.Ф. Каптерев.

Одним из стержневых вопросов для педагогики того периода был вопрос о педагогическом мастерстве учителя. М.И. Демков отмечал, что дух обучения, следование всем педагогическим законам и требованиям определяется пониманием дела, энергией и волей учителя. Успех процесса обучения, считал он, зависит от системы продуманных уроков. Из этого следует необходимость учебных планов и программ, которые бы согласовывались с целями и задачами обучения. Вместе с тем, говорил он, учитель не является слепым исполнителем, пассивно следующим за учебной программой. "Даже самая лучшая программа, - отмечал М.И. Демков, - может обратиться в мертвую букву, и посредственная программа в руках хорошего педагога может дать возможность достигнуть значительных успехов"³.

Роль личности учителя в умственном развитии ребенка, живого слова в установлении единства познавательного и эмоционального отношения к миру, в побуждении к действию с большой выразительностью подчеркивал П.П. Блонский. Педагоги-ученые того периода неизменно приходили к выводу о том, что учитель обязательно должен знать возрастные и индивидуальные особенности своих подопечных. Реализуя в своей деятельности ту или иную учебную программу, он должен в первую очередь думать не об учебном материале, а об ученике. Он должен быть в курсе основных исследований, направленных на изучение ребенка, по мере возможности сам должен изучать и наблюдать детскую природу. "Уча своих учеников, - замечал в

¹ Каптерев П.Ф. Избр. педагогические соч. - М., 1982. - С. 595.

² Там же. - С.608.

³ М.И. Демков. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий: В 2 ч. - М., 1917. - Ч 1. - С.213.

этой связи А.П. Павлов, - он должен и сам постоянно у них учиться и этим самым постоянно совершенствовать свою работу"¹.

Отечественные педагоги заинтересованно обсуждали также проблему высокой миссии учителя. Они утверждали, что учитель должен любить свое дело, любить людей, но никогда не прекращать работы над собой, воздерживаться от гнева и других аффектов, развивать у себя педагогический такт и другие подобные качества. Его интересы не должны замыкаться рамками школы, они должны охватывать все стороны многогранной человеческой жизни. Доброта, искренность, убежденность и другие высокие нравственные качества, подчеркивал И.А. Сикорский, имеют обаятельное влияние на детскую душу. Нравственное общение ученика и учителя обеспечивает, по его утверждению, прочное закрепление того, что обучающийся слышит из уст педагога.

Знания и талант учителя, настаивали отечественные педагоги, могут играть важную роль в распространении культуры среди широких масс. Правильное руководство психическим развитием ребенка зависит не только от школы, но и от того окружения, в котором ребенок растет. Поэтому очень важно, чтобы в семье, особенно среди малокультурных слоев населения, развивалась потребность в образовании, в приобщении к разнообразному миру знаний. Тогда родители будут содействовать возникновению у детей уже в раннем возрасте бескорыстного желания учиться и подниматься все выше по ступеням культуры. Организация бесед, лекций, экскурсий для родителей также несет большую просветительную функцию. Учитель, писал М.М. Рубинштейн, должен стремиться стать своего рода культурным центром и быть связующим звеном между семьей и школой, ибо кто не воспитывает родителей, тому трудно воспитывать детей. Учитель, по его глубокому убеждению, должен иметь свою гражданскую позицию. Школа должна быть чужда политике, но учитель должен всеми силами нести в школу свет знания и воспитания - беспристрастно. Беспартийно, но отнюдь не безразлично.

Чтобы выполнить свое высокое назначение, учитель должен быть поставлен в соответствующие условия, - утверждали ученые-педагоги середины XIX - начала XX века. "Если так велико значение учителя, то понятно, какое высокое нравственное положение необходимо дать такому деятелю. Всякое принижение учителя, его подначальное положение, всякое ограничение его самостоятельности со стороны начальства и со стороны программ представляют собою начало, губительное для успехов воспитания. Всякая деградация учителя есть опасный удар, наносимый педагогическому делу"². Высокая оценка роли учителя закономерно ставила вопрос о совершенствовании подготовки педагогических кадров, о расширении возможностей для их самосовершенствования. Это побуждало ученых организовывать различные педагогические курсы, съезды, педагогические библиотеки, музеи и т.п. В число обязательных предметов в учительских институтах стали включаться: логика, психология (общая и детская), гигиена, теория воспитания и обучения, история философии и педагогических

¹ А.П. Павлов О значении естествознания в системе народного образования // Вестник воспитания. - 1917. - №6-7. - С.213.

² Сикорский И.А. психологические основы воспитания и обучения. - 3-е изд., доп. - Киев, 1909. - С.48.

учений, педагогическое рисование¹. Общим пониманием стало положение о том, что настоящий учитель - это педагог с широкой философской, психологической и общеобразовательной подготовкой.

Анализ трудов выдающихся отечественных мыслителей и педагогов середины XIX - начала XX века (К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Д.И. Тихомиров, Л.Н. Толстой, А.Н. Острогорский, В.Я. Стоюнин, В.П. Недачин, В.О. Ключевский, Д.И. Писарев, Н.И. Ильминский, Н.Ф. Федоров, П.Ф. Каптерев, С.А. Рачинский, К.Н. Вентцель, Н.Х. Вессель, В.П. Вахтерев, И.А. Сикорский, В.П. Кащенко, Е.С. Левицкая, А.А. Мусин-Пушкин, М.И. Демков, В.В. Розанов, В.П. Острогорский и др.) свидетельствует о том, что ими была предпринята весьма продуктивная попытка изучения феномена учителя как профессионала и личности в широком социокультурном контексте. Использование понятия "идеал учителя" оптимизирует процесс раскрытия и интерпретации воззрений отечественных мыслителей и педагогов середины XIX - начала XX века, позволит выявить их типологические и специфические взгляды на миссию учителя, его роль и место в социокультурном бытии; структуру, содержание и творческое измерение профессиональной деятельности, этическое оформление жизни, восхождение к высотам профессии. Рассмотрение, содержащегося в трудах мыслителей того периода, представлений о педагоге сквозь призму понятия "идеал учителя" позволяет не только глубже познать важную сторону истории отечественной педагогической мысли, но и обеспечить преемственность в разработке актуального вопроса о феномене учителя в формате современной культуры и образования, человеческой и профессиональной индивидуальности.

Пополнение категориально-понятийного аппарата педагогики понятием «идеал-учителя» дает возможность изучать как целостное явление совокупность представлений выдающихся педагогов, мыслителей о неповторимой социокультурной миссии учителя; его профессиональной и личностной стратегии жизни; аксиологической составляющей деятельности; мировоззренческой и нравственной основе бытия. Понятие «идеал-учителя», в отличие от понятия «образ-учителя», которая обобщенно отражает важные стороны профессионального труда и личностного портрета реально существующих педагогов, позволяет целенаправленно рассматривать воззрения видных педагогов-теоретиков о совершенном учителе как альтернативе существующей действительности. Понятие «учитель-мастер» также не позволяет конструктивно изучать представления отечественных теоретиков педагогики о совершенном учителе, его гражданской и индивидуальной миссии, уровне профессионализма и общей культуры, личностных качествах и коммуникационных умениях, так как носит преимущественно оценочный характер и фокусирует исследовательское внимание на конкретных личностных особенностях, знаниях, умениях, навыках, профессиональной компетентности, способности к творчеству, инструментальной оснащенности того или иного эффективно действующего педагога. Систематическое использование понятия «идеал-учителя» может существенно раздвинуть рамки историко-педагогических исследований, ориентируя ученых на выявление содержащихся в трудах выдающихся педагогов и мыслителей прошлого представлений о совершенном учи-

¹ См.: Булатов А. Первый всероссийский съезд представителей учительских институтов в Петрограде 5-11 авг. 1917 г. / Вестник воспитания. - 1917. - № 6-7. - С.91 - 107.

теле – человеке, соединяющем в образовательном процессе будущее с настоящим и прошедшим, транслируя от одного поколения другому опыт организации социокультурного бытия и построения линии профессиональной и личной судьбы. Значимость таких исследований, ценность которых для истории педагогики самоочевидна, возрастает в переломные исторические периоды, один из которых мы сегодня переживаем.

В.К. Загвоздкин

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ МЕТОДОЛОГИЯ

Феноменологическая педагогика – широкое направление зарубежной педагогики, представленное десятками крупных исследователей как в Европе, так и в США¹. Феноменология охватывает все области педагогики от педагогической теории, общей методологии, методологии качественных методов исследования, до практической педагогики, феноменологической дидактики.

Что такое феноменология?

Феноменология – от греч. учение о феноменах – одно из основных направлений (течений) философии XX века, оказавшее значительное влияние практически на все сферы гуманитарной мысли, включая психологию, социологию, литературоведение и даже логику и математику. Основателем феноменологии является Э.Гуссерль (1859-1938), хотя само слово феноменология встречается в философской литературе значительно раньше него. В современной философской и науковедческой литературе термин феноменология понимается главным образом, как философская программа, выдвинутая Гуссерлем с теоретико-познавательными и методологическими намерениями и то, что из это программы или в связи с ней получилось.

Первоначально Гуссерль выступил с критикой психологизма в логике, а также с идеей философии, как строгой науки и понимал феноменологию прежде всего как методологию и одновременно метод, долженствующий радикально устранить из познания всякую предвзятость, всякое предварительное суждение о предмете и придти к чистой предметности. Однако в последствии из применения этого метода радикальной непредвзятости к философской проблематике вышла собственно феноменологическая философия. Многие выдающиеся философы XX века говорят о совершенном Гуссерлем «прорыве» (В.Дильтей), означающем «феноменологический поворот» в философии и причисляют себя к феноменологам (К.Ясперс, М.Хайдеггер, М.Шеллер, Н.Гартман, М.Мерло-Понти, Ж.П.Сартр и др.). Из поздней философии Гуссерля, в которой в возрастающей мере тематизируются антропологические, исторические и этические проблемы, наибольшее значение получила проблематика *«жизненного мира» и «горизонта»*.

В России рецепция идей Гуссерля осуществлялась рядом выдающихся ученых. Наиболее крупными из них являлись Г.Г.Шпет и М.М. Бахтин. М.Г.Ярошев-

¹ Нужно учесть, что в США нет науки «педагогика». То, что в Германии и России называют «педагогика», т.е. педагогическая наука, в США называется «философия образования».

ский пишет о том, что феноменология в 20-х годах должна была стать основным направлением развития российской психологии². Нет никакого сомнения в том, что как в российской философии, психологии и педагогике, феноменология, как и родственное направление гуманитарной (духовнонаучной) педагогики с ее герменевтическими методами (В. Дильтей), была бы одним из ведущих направлений, если бы не была уничтожена режимом. В настоящее время работы основателя феноменологии с большим опозданием переводятся на русский язык, публикуется большое количество исследований, касающихся отдельных ветвей феноменологической работы, однако феноменология в области педагогики почти совершенно неизвестна отечественному научному сообществу.

Основная проблема феноменологии

Итак, в исходной точке наше познание «предвзято», оно, как правило, нагружено уже некоторыми «научными», «теоретическими», традиционными или иными представлениями о предмете, которые закрывают от познающего собственно «предмет», лежащий еще *до всякой теории и науки* в сфере «живого опыта». Эти представления или «конструкции», являющиеся как бы посредниками между человеком и предметом – в предельном смысле всем миром, – «первоначально, первично данным», мешают увидеть предмет, или *дать предмету быть увиденным*, показать себя, стать *самоданным* (первоначальное значение греч. слова *фейномейн*), т.е. феноменом. Увиденный через призму теоретической конструкции или иного предвзятого взгляда предмет нашего познания искажается или выступает односторонне. Путем определенной установки и метода, состоящего в последовательном очищении предмета от чуждых ему, его существу, наслоений мы – путем феноменологического видения и описания – обнаруживаем его существо. Поясним это на примере.

Если мы имеем какие-либо теории или представления о предмете например, о *воспитании*, об *игре*, то эти теории могут быть подвергнуты критике, в них можно усомниться (декартов метод сомнения) и выдвинуть другую, альтернативную теорию. Напротив, в *предмете* этих теорий, то есть в самом воспитании или игре, сомневаться было бы бессмысленно. Таким образом, если начисто устранить все теоретическое о предмете (о воспитании, об игре), то у нас появятся предпосылки для рассмотрения *самого предмета* (самого воспитания, самой игры), т.е. того, о чем идет речь (подразумеваемого), когда мы говорим о предмете наших размышлений (о воспитании, игре). Следовательно, прежде чем вообще говорить о предмете какой-либо науки нужно сначала выделить его, получить в виде *самоданного* феномена, который будет чем-то очевидным, в чем невозможно более усомниться. Так как этот «предмет» лежит в области дотеоретического, то его возможно только описать. Задача феноменологии и состоит в том, чтобы путем феноменологического анализа *описывать предметность* и тем самым создать фундамент для любой другой науки.

Пафос феноменологии: наука запуталась в своих собственных теориях и догмах («теоретизмах») и давно забыла о предмете. Нужно вернуться к первоначальному, к тому живому, что послужило поводом для того, чтобы теории о данном предмете науки вообще появились. Феноменология претендует на проясняющую функцию внутри как философии и методологии, так и внутри отдельных наук («всех наук

² М.Г.Ярошевский Л.Выготский: в поисках новой психологии, СПб 1993. стр.49, 59

о реальности»). Задача феноменологии - стать «первой философией», фундаментом всего остального знания путем конституирования лежащей в основе этих знаний предметности (лозунг феноменологии: «к самим вещам»).

Для того, чтобы прийти к этой чистой предметности и таким образом заложить фундамент всего остального знания Гуссерль разработал специальный метод феноменологического анализа, состоящий из ряда шагов. В статье мы можем представить эти шаги лишь в назывном порядке, не давая подробных пояснений и примеров, которые были бы необходимы для полноценного понимания метода.

Феноменологический метод

Сначала следует устранить всю совокупность теоретических понятий, суждений и установок. Это достигается путем систематического, сознательного и последовательного воздержания от суждения. В результате мы приходим к *естественной установке*, в которой и коренятся все проблемы и понятия, становящиеся в последствии предметами науки. Но естественная установка слепа по отношению к себе и своему предмету, поэтому следует устранить и ее. Это делается путем *феноменологической редукции*.

После того, как мы устранили мешающие факторы - теоретическую и естественную установки - мы приходим к собственно позитивной программе - *феноменологической установке* или позиции, в которой путем *зйдейтической редукции* мы приходим к *узрению сущности* предмета. Собственно на этом можно было бы и остановиться. Однако, Гуссерль делает еще один шаг: от узрения сущности он восходит к субъекту, полагающему эту сущность. Здесь мы имеем мотив так. наз. «трансцендентального субъекта», являющийся со времени «трансцендентального поворота в философии», совершенного И.Кантом, постоянной темой немецкой (а значит и мировой) философии. Это восхождение к трансцендентальному субъекту, полагающему предметность, происходит путем *трансцендентальной редукции*. Такова, вкратце, суть феноменологического метода, как он представлен у Э.Гуссерля и в различных вариантах используется феноменологами.

Таким образом, одна из задач феноменологии – это прояснение основных понятий той или иной области. Отсюда ясно, что значение феноменологического метода в педагогике, – это только одна из задач, хотя и немаловажная - это прояснение ее основных, категориальных понятий. Приведем пример. Немецкий педагог А.Фишер, который один из первых попытался работать феноменологически в области педагогики, в своей «Дескриптивной педагогике» (1914) выдвигает эпистемологический вопрос, как вообще мы можем узнать в действительности, например, такую «вещь», как воспитание? Он пишет: «Основной вопрос любой дескрипции гласит, что *есть некое* [в опыте] *данное*? Все направления педагогики говорят о «воспитании», о «влиянии старшего поколения на подрастающее поколение». Каждое полагает, что точно знает факты, обозначаемые этими терминами и сразу переходит к изложению того, каково воспитание *должно быть*... Мне кажется, что за этой работой по определению понятий забывают об описании. Не смысл слов, то есть разъяснение того, что имеется ввиду в языке, но подразумеваемое нечто, то, что лежит в основе любого исследования и, более того, делает возможным любой вопрос в науке, делающего саму задачу науки возможной», - вот что требует прояснения. Недостаточная прора-

ботка дескрипции (описания) предмета нанесло, по Фишеру, вред как педагогической теории, так и практике¹.

Описательный метод² касается не только основных понятий, но и деталей педагогической работы: «Точно описать, что делает ученик, когда он, например, интерпретирует стихотворение, переписывает предложение, обдумывает проблемную математическую задачу, чтобы найти ключ к решению, все это требует высокоразвитого психологического и педагогического внимания, широты вчувствования и понимания, которые не часто встречаются, как природные дарования, но которые нужно достигать самовоспитанием». Описание нацелено на «точное и исчерпывающее воспроизведение процессов, которые разыгрываются в сознании самого учащегося ребенка и подробностей его переживания».³

Упомянем еще два важных понятия позднего Гуссерля, значение которых вышло далеко за рамки собственно феноменологического направления в философии: это понятия «*жизненный мир*» и «*горизонт*». Оба понятия употребляются Гуссерлем в связи с анализом и критикой науки Нового времени. Главный момент критики - это «объективизм» науки, который постепенно оформился и стал господствующим благодаря прежде всего математизации природы. Объективизм элиминирует субъективное и, тем самым, *значимое* для человека, из области науки. А между тем сама объективная наука со своим объективизмом имеет своим мотивирующим фундаментом донаучный опыт, - некоторое первичное, заинтересованное отношение человека к миру. Например, в геометрии – практическое отношение, из которого развилась в последствии чисто умозрительная геометрия. В процессе традиции эта основа была забыта. Теоретическая геометрия не помнит о своем первичном происхождении из первоначального практического, заинтересованного отношения, становится теоретической и как таковая, на втором этапе, становится основой математического объективистского естествознания, с его пониманием пространства и теоретического конструирования.

Эта область первоначального отношения человека к миру, из которого и на основе которого возникла наука, Гуссерль называет «жизненным миром». Окружающий мир дан мне прежде всего в *горизонте*, который для различных людей различен. Например, родители и дети живут в доме (квартире), который является для них ближайшим окружающим миром, но переживают они этот мир *по-разному* в соответствии со своим «горизонтом». Следовательно, они живут в *разных жизненных мирах*, хотя в объективистском смысле они живут в одной пространстве, в одном «окружающем мире» и «дом» у них один. Таким образом, понятия «жизненный мир» и «горизонт», в их соотнесенности с субъектом, являются коррелятом к естественно-

¹ Fischer A. Deskriptive Paedagogik // Fischer A. Leben uns Werk, bd. 2 Muenchen 1950, S. 5

² Феноменологическое описание нельзя путать с эмпирическим описанием. В отечественной методологии речь идет о последнем – об эмпирическом описании «педагогической действительности». В феноменологии же об описании того, что дает нам право эту эмпирическую педагогическую действительность называть педагогической.

³ Там же, стр. 86

научной объективистской идее мира, как истинного, свободного от субъективных воздействий независимого бытия.

Феноменология в педагогике, также как в философии, выступает как в форме методологии и метода, так и в форме собственно «феноменологической педагогики», «феноменологической философии», то есть общей педагогической или философской теории, построенной на применении феноменологии к педагогической и философской проблематике. Как метод, феноменология в педагогике относится – наряду с **герменевтикой** и **диалектикой**, к так наз. *духовно-научным (гуманитарным) методам, или, иначе, к методам духовнонаучной (гуманитарной) педагогики*¹. Кроме теоретической и исследовательской программы, феноменология находит широкое применение в педагогической практике.

То, чего может достичь феноменология в педагогике показывают работы многочисленных исследователей феноменологического направления: О.Ф.Большова, В.Лоха, В.Майер-Драве, Р.Лохнера, В.Липитца, К.Риттелмайера, Х.Даннера и др.

Феноменологическая дидактика.

Следующие положения феноменологии имеют значение для дидактики:

1. *В феноменологии мир рассматривается не сам по себе - как просто объективно существующий независимо от человека – но в его отношении к человеку и человеческому переживанию. Способы данности различных областей действительности человеку различны. То, как является человеку мир, зависят с одной стороны, от свойств предмета с другой – от самого человека, его субъективности, от установки, отношения человека к предмету. Например, язык дан человеку по другому, чем астрономические явления; в отличие от астрономических явлений или физических объектов язык, как и история, никогда не может стать просто объектом научного рассмотрения, данным извне. Человек находится внутри языка и истории и не может занять по отношению к ним просто позицию внешнего наблюдателя. Произведение искусства - например, поэтического – даны человеку иначе, чем объекты науки, например, маятник или минерал. Способ данности здесь – эстетическое переживание; оно составляет первичный опыт данности поэтического произведения. Хотя поэтическое произведение и может выступить предметом научной рефлексии, но последняя будет являться вторичным, менее существенным моментом первичного феномена эстетического, вложенного в стихотворение автором и не должна терять этого отношения. В противном случае предмет научной рефлексии будет утерян.*² Но и минерал может быть рассмотрен по-разному: как эстетический феномен, как символ или образ человеческих качеств (твердость и прозрачность кристалла может быть образом открытого, прямого, сильного характера, сильной личности), минерал мо-

¹ Seifert H. Einfuehrung in die Wissentschftstheorie, Bd.2; C.H.Beck 1996; Wuchterl K. Methoden der Gegenwartsphilosophie Stuttgart 1999; Danner H, Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik, Basel 1998.

² Из отечественных филологов феноменологическую позицию представил Г.О. Винокур, ученик Шпета. См. статью Поэзия и наука//Г.О.Винокур, Введение в изучение филологических наук, М.2000 Staiger E. Die Kunst der Interpretation, Atlantis-Verlag 1955. Штайгер – крупнейший немецкий филолог феноменологического направления.

жет быть объектом ремесла (ювелирного дела) и, наконец, выступать в минералогии, как предмет научного исследования (химический состав минерала, строение кристаллической решетки и т.д.). *Такой целостный взгляд на мир, принимающий во внимание все многообразие отношения человека к миру, будучи дидактически разработанным, открывает перед педагогикой широкие перспективы образовательного и воспитательного воздействия*¹.

Важно выделить *основные способы* отношения человека к социально-историческому (со-человеческому) и природному миру: мир является человеку, как область культурной, преобразовательной деятельности, как место жизни, поле для возделывания сада, дом, который он обустроивает; природа и человеческие отношения осмысливаются и толкуются в сказках, баснях, мифах, притчах, являясь в образно-символической форме; человеческие качества и отношения, свойства души и духа могут быть выражены образно, на языке природы, качественных особенностей ее существ и событий (фольклор, праздники времен года, народные традиции являются примерами такого отношения); мир является предметом уважения, почитания, ценностных, моральных переживаний и суждений; мы ответственны за мир, в котором мы живем; праздники года; мир, как предмет эстетического переживания и суждения; мир прекрасен; мир в произведениях искусства; мир в собственном творчестве; мир, как объект исследования и эксперимента – теоретическая установка; мир, представленный в научных теориях и моделях.

2. Второе важнейшее положение феноменологии и феноменологической педагогики состоит в том, что *любое научно-теоретическое отношение, понятие или система коренится в донаучном, первичном опыте и отношении*. Мир науки представляет собой вторичный мир, надстраивающийся над этим миром первичного опыта. *Важнейшая задача учебного процесса – сообщить детям богатый первичный опыт, из которого затем вырастают, в котором коренятся, которым живут все соответствующие научные дисциплины*. Пример: без богатого, первичного языкового опыта обучение формальным структурам языка – сугубо головному, теоретическому знанию – будет ущербным и не будет способствовать раскрытию и развитию способностей и задатков к красивой, правильной и культурной речи, хотя формальные результаты, например, грамотность, могут быть достаточно высокими.

3. Как было кратко сказано выше феноменология является методологической основой *качественных методов исследования*. Это значит, что берутся, например, не тысяча человек, но два-три человека, но зато они исследуются тщательно, всесторонне и глубоко, что невозможно сделать на тысяче. Отсюда важный принцип феноменологического подхода: **принцип замедления**. *Не набирать огромное количество изучаемого материала и скакать по нему «голопом по Европам», но выбрать экзemplярные случаи, примеры, (явления, феномены) характерные (типические) для определенной области и работать с ними концентрированно, основательно, как следует*². Например, в математике таким явлением может быть теорема Пифагора. Такие

¹ Наиболее полно феноменологический подход к дидактике разработана в вальдорфской педагогике, опирающейся на феноменологию Гете.

² Принцип экзemplярного обучения разрабатывался помимо вальдорфской педагогики многими видными немецкими педагогами, например, Вольфгангом Клафки, вы-

1

основные явления (первичные феномены по Гете) или *ключевые проблемы* мы можем выделить во всех изучаемых областях. Этот принцип можно назвать принципом **экземплярного обучения**. Он основан на всестороннем изучении (вальдорфские педагоги, работающие феноменологически, говорят *о проживании*) отдельных, типичных явлений, примеров или проблем. В феноменологической педагогике все предметное обучение строится вокруг таких ключевых феноменов, тем или проблем.

Отсюда вытекает *важность наличия в обучении тем, предметов или проблем, носящих интеграционный характер*. Приведем пример их вальдорфской школы, преподавание которой строится на основе феноменологического метода. В теме третьего класса «хлеб» объединяются самые различные предметные области. «Тема» подается не теоретически, но через деятельность, в виде «проекта» - дети сами пашут, сеют, выращивают, пекут хлеб и затем угощают хлебом, добытым собственными руками, родителей и друзей на празднике урожая. Так пройденная, «прожитая», тема «хлеб» входит в структуру личности иначе, чем просто знание об истории и теории выпечки хлеба, о его культуре и значимости в жизни человека. Само собой разумеется, что знания о хлебе также являются частью темы проекта «хлеб». Знания выступают здесь наравне с другими, нетеоретическими – практическими, моральными, социальными, культурно-историческими - *способами отношения к хлебу*. Работающие феноменологически вальдорфские школы стараются по возможности включить в процесс обучения как можно больше таких интегративных тем, дающих возможность соединить в одной теме гетерогенные знания и отношения.¹

Кроме этого феноменологический подход позволяет подать предмет изучения с той перспективы, которая наиболее созвучна мироощущению, т.е. жизненному миру ребенка на каждой ступни развития, то есть дает дополнительные возможности для педагогики, ориентированной на особенности возраста.

Из всего изложенного вытекает, что освоение гуманитарных подходов в педагогических исследованиях, а также к педагогической практике, является для отечественной педагогики крайне актуальным и перспективным направлением исследований. Оно не только заполняет пробел в науке, т.е. педагогической теории, но и позволит дать новые, продуктивные импульсы практической педагогике.

А.Ф. Закирова

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Феномен научности претерпевает качественные изменения. Если традиционно её критериями считались: объективность знания, его универсальный характер, рационализируемый дидактом-феноменологом Мартином Вагеншайном, дидактом-феноменологом Петером Буком и др.

¹ Проблема так называемых межпредметных связей возникает от того, что мы сначала разделяем обучение на ряд изолированных предметов, а когда обнаруживается дефицитность такого подхода требуем указать межпредметные связи. При феноменологическом подходе разделение на предметы не является первичным, и эта проблема не возникает.

нальность, точность и интерсубъективность (исключение из научного исследования субъективного и индивидуального), то в рамках постнеклассического типа рациональности предпринимаются попытки изучать человека во всей целостности и полноте с учётом социокультурных факторов, личности и намерений самого исследователя. Главными ориентирами современного гуманитарного исследования становятся гуманизм, культурные ценности, духовность. С формированием парадигмы постнеклассической науки совершенствуется методология научно-педагогического исследования и реформирования образования.

Поиски гуманистически ориентированной методологии идут в различных направлениях. Так, выдвинута идея полипарадигмальности как совокупности различных методологических структур; кроме того, проявляется тенденция полного отрицания методологических традиций.

Начиная с XX века, одной из основных методологических стратегий гуманитарных наук является феноменолого-герменевтический подход. В этом аспекте педагогическая герменевтика как гуманистически и практико-ориентированное направление теории и методологии чрезвычайно актуальна. Герменевтический подход – это не методологическое нововведение. Данный подход ориентируется не на количественное умножение методологий (парадигм) или полный отказ от любой методологии, а, базируясь на общих с классической методологией основаниях, нацелен на выявление интерпретативного потенциала педагогики через показ многообразных методов истолкования и оценивания педагогически явлений. Педагогическая герменевтика расширяет горизонт понимания за счёт обращения не только к науке, но и к искусству, религии, традициям, здравому смыслу, личному жизненному опыту исследователя, языку. В основе герменевтической интерпретации педагогического знания лежит идея взаимодополнительности логико-гносеологического и ценностно-смыслового начал исследования. Понимание педагогического знания предполагает осознание связи его объективного значения и субъективных личностных смыслов, достигаемое в результате многоракурсной рефлексии по поводу содержания, логики, системно-структурных отношений элементов научно-педагогического знания и соответствующих им образов культуры и искусства на основе самопознания и личного жизненного опыта исследователя. Герменевтическая интерпретация научного знания – это интегративное понятие, которое объединяет в себе характеристики как рационального объяснения, так и интуитивного понимания на основе субъективно-эмоционального рефлексирования. Предметом объясняющего понимания являются, с одной стороны, типичные, повторяющиеся связи между явлениями, с другой – индивидуальные проявления постигаемых явлений. В предмете исследования интересуют, с одной стороны, отношения общего и частного, родовидовые отношения, «вертикаль значений», а с другой – конкретные условия педагогической ситуации, контекст, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами.

Особенностью герменевтического подхода является тесная связь интерпретации с иррациональными моментами. Педагогическая герменевтика выдвигает принцип взаимодополнительности научных и художественно-эстетических способов отражения педагогических реалий, который проявляется в следующем. Художественно-эстетический компонент в интерпретации педагогических явлений выступает

стимулом и источником педагогического творчества, способствующим более активному ведению мысленного эксперимента; мышление на основе художественной образности провоцирует на многомерное творческое понимание постигаемых явлений; сочетание научного и художественно-эстетических подходов в исследовательской деятельности способствует целостному восприятию предмета постижения и понимания и, благодаря интегрирующим свойствам художественно-эстетического образа, гармоничному сочетанию в деятельности педагога-исследователя научного анализа с синтезом.

Мощным средством освоения предмета научного поиска является язык, который в процессе научного исследования реализует фиксирующую, диагностическую и эвристическую функции. Оперирование обобщёнными понятиями требует от исследователя обращения к однозначным терминам, избегания многозначности эмоционально окрашенных языковых выражений, что влечёт за собой редукцию перерабатываемой научной информации, усиление логического и, одновременно, ослабление субъективно-личностного начал исследования. Обратной стороной подведения под понятие и категоризации является стереотипизация понимания, ограниченное форматом категории видение. Между тем, гуманитарные науки имеют дело с ускользающими смыслами, поэтому не достаточно обоснованное и, порой, поспешное подведение под понятие, нередко приводит к порождению симулякров - знаков, выраженных в понятиях, предельно обособленных от реалий и живущих самостоятельной жизнью. Во многих педагогических трудах понятия «система» «структура», «элемент» и др. - это звучащая оболочка без смысла, свидетельство псевдообъективности, рафинированное, автономное от культуры, обезличенное знание.

Вместе с тем, представление и знание о предмете могут быть воплощены не только в слове-понятии, но и в слове-метафоре. Естественные науки, в основном, обходятся понятийным знанием. Однако в педагогической науке понятийное знание расширяется, оно практически всегда принципиально ново, что объясняется уникальностью, неповторимостью феномена человека, а также зависимостью педагогических явлений от бесконечного ряда факторов и их непредсказуемостью, что в итоге создаёт ограничения для фиксирования постигаемых реалий в форме однозначных терминов. В педагогических метафорах, являющихся важнейшим средством осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий. Метафора - неотъемлемый атрибут понимания. Связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, метафора выводит за пределы какого-то одного представления, становясь, таким образом, фокусом понимания в контексте разнородных идей. Под воздействием педагогических метафор происходит: расширение контекста понимания педагогических явлений; достижение многоаккурности, объёмности видения; установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности за счёт использования эмоционально-духовного опыта, закреплённого в народных традициях, религии, искусстве. Усиливаются личностное и рефлексивное начала в понимании педагогической реальности, при которых «проживание знания» сопровождается языковым творчеством; проявляется когнитивный эффект, состоящий в том, что

ассоциативное мышление на основе аллегорий эвристически стимулирует выдвижение версий-гипотез интерпретации; кроме того, происходит освобождение от стереотипов восприятия (по М.К. Мамардашвили, «упрощенных понимабельных схем»).

Таким образом, герменевтический подход в научно-педагогических исследованиях базируется на признании двойственного характера интерпретирующей деятельности исследователя, что проявляется как двойственность самого субъекта научного исследования, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность; двойственность отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы); двойственность предмета деятельности; наличие в деятельности интеллектуальной и аффективной сторон.

Критерием глубины освоения предмета исследования, с герменевтических позиций, является полнота рефлексии на всех уровнях исследовательской деятельности, а одним из показателей освоения явления - характер вербализации, сопровождающей его постижение. В частности, умение соотносить парадигмальный и нарративный способы описания предмета научного исследования; умение выдвигать мериологические умозаключения, основанные на выделении в предмете чрезвычайного, его идеализации и переносе свойства части на целое; умение отличать мериологическое умозаключение от метода индукции как умозаключения о свойствах элементов множеств; умение в процессе исследования и конструирования собственного педагогического текста осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует о развитой способности усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета интерпретации: взаимодействие в нём понятийного и образного начал, общего и частного, о способности познание педагогических истин сочетать с их «проживанием».

Итак, применение в научно-педагогическом исследовании герменевтического подхода позволяет приблизиться к объёмному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий (превосходя возможности идиографического и номотетического методов). При этом усиливаются субъективно-личностное и творческое начала педагогического поиска, проявляются гуманистическая и общекультурная значимость научного исследования, которое приобретает концептуальную полноценность за счёт дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим.

Л.И. Столярчук

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Изменившиеся приоритеты в современном образовании актуализируют все более активное обращение педагогической науки к гендерному подходу в педагогических исследованиях (В.Д. Еремеева, Н.В. Ерофеева, О.И. Крушельницкая, Н.Н. Куинджи, А.Н. Третьякова, Т.П. Хризман и др.).

На научно-теоретическую разработку гендерного подхода в педагогических ис-

следованиях значительное влияние оказали труды философов М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, А.В. Залкинда, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, рассматривающих противопоставления качеств мужчины и женщины: мужчина деятелен, логичен, полон инициативы, а женщина инстинктивна, склонна к самоотдаче, мудра нелогической мудростью простоты; работы социологов Н.А. Винокуровой, О.А. Ворониной, С.А. Ушакина, Е.Р. Ярской-Смирновой и др., позволившие рассмотреть проблему становления гендерных исследований в отечественном научном дискурсе, дать социальное толкование ролевых отношений мужчины и женщины, создать предпосылки для педагогических исследований, уточняющих сущность понятий «пол» и «гендер».

Термин «гендер» возник в середине XX века и был отграничен от понятия «пол». Пол стал характеризовать биологический статус мужчины и женщины. Гендер стал указывать на социально–психологический статус человека с точки зрения маскулинности или фемининности; культурные ожидания и стереотипы, относящиеся к маскулинному и фемининному поведению, стали называться «гендерными». Такое разграничение понятий, однако, не является жестким правилом, т.к. происходит проникновение категорий за счет сочетания социальных и биологических факторов, а дифференциация понятий позволяет исследователям рассматривать социальные и биологические факторы отдельно и независимо друг от друга.

Т. Гурко выделяет несколько основных измерений гендера: 1) индивидуальный, или гендерная идентичность (например, мальчик, девочка), а также продолжающееся в течение всей последующей социализации соотношение себя с «женскими» и «мужскими» качествами; 2) структурный – положение женщин и мужчин в различных сферах жизни: экономики, политики, религии, образовании; 3) символический, или культурный гендер, то есть то, что в каждой культуре в конкретное историческое время включается в образы «настоящий мужчина», «настоящая женщина». Автор условно соотносит эти измерения с психологическим, социологическим и культурологическими аспектами.

А.В. Кирилина выделяет четыре взаимосвязанных компонента, которые обуславливают основные теоретико-методологические положения гендерного концепта: культурные символы; нормативные утверждения, задающие направления для возможных интерпретаций этих символов; социальные институты и организации; а также самоидентификацию личности. Безусловно, гендерные отношения фиксируются в виде стереотипов, поэтому они накладывают отпечаток на поведение мальчиков и девочек, на процессы социализации личности.

Н.Л. Пушкарева определяет гендер как комплексное переплетение отношений и процессов и в то же время как фундаментальную составляющую социальных отношений, укорененную в культуре, содержащую элементы устойчивости и изменчивости, представляющую одну из основ стратификации общества по признаку пола и рассматриваемую в неразрывной связи с его биологическими функциями; гендер может быть и социальным и психологическим конструктом, т.е. состоит как бы из двух важнейших компонентов: пола биологического (SEXUS) и пола социального (gender). В современной науке нет единого взгляда на природу гендера, не разработана единая концепция определяющая отличия гендера от пола. Гендер относят и к

мыслительным концептам, и к специально разработанным моделям, призванным более четко описывать проблемы пола и разграничивать его биологические и социокультурные функции.

В педагогике проблему гендера исследовали М.Ю. Бужигеева, В.Д. Еремеева, В.Е. Каган, Т.А. Репина, С.Л. Рыков, Р. Сабиров, Т.П. Хризман, А.А. Чекалина, и др. Данное направление в педагогике находится на стадии формирования, и количество публикаций незначительно. И. Костикова, А. Митрофанова, Н. Пулина, Ю. Градскова, анализируя опыт отечественных авторов гендерных исследований, справедливо подчеркивают, что гендерный аспект переосмысления педагогической науки и практики лежит в русле создания парадигмы «Педагогика XXI века». В отличие от многих других подходов к образованию: гендерный исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не бесполое учащиеся, а мальчики и девочки, девушки и юноши. В русле гендерного подхода введено понятие «гендерное образование», раскрывающее его основные задачи, учитывающее возрастные категории обучаемых: образование школьников, студентов и взрослых. Гендерное образование школьников нацелено на помощь им в том, чтобы справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки и принятие определенной социальной роли. Образование студентов строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодежь, вступая во взрослую жизнь, а также совместном поиске средств преодоления этих стереотипов. Образование взрослых носит, главным образом, адаптационный характер, помогая приспособиться к изменениям, происходящим в окружающем мире, или бороться с возникающими трудностями. Гендерное образование призвано содействовать социализации и самоидентификации обучаемых с учетом их возраста.

Раскрывая содержание гендерного образования, следует учитывать, что мальчики предпочитают узнавать от учителя теоретическую концепцию, а девочки склонны к прагматическому усвоению, ориентированному на повседневную жизнь. Гендерный подход к школьному образованию предполагает включать больше женских образов в технические тексты и иллюстрации, изучать естественнонаучные и технические предметы в мужских и женских группах, чтобы сочетать специфическое восприятие девочками и компенсировать недостаток тех преимуществ, которыми обладают мальчики благодаря определенному опыту и складу мышления. Гендерные различия в обучении учащихся обусловлены действием ряда факторов: а) биологического, детерминируемого типом функциональной межполушарной асимметрии мозга, существенно отличающего мальчиков и девочек; в) психологического, направленного на становление психологического пола; г) педагогического, проявляющегося в воспитании и обучении мальчиков и девочек, развитии их полового самосознания и ценностных ориентаций, полоролевого поведения, реализуемого в общении и деятельности посредством активного усвоения и воспроизведения ими социального опыта. Реализация гендерного подхода в педагогических исследованиях предполагает поиск методов, соответствующих гендерным особенностям учащихся, студентов, взрослых и педагогов.

Роль педагога заключается в том, чтобы, выявив особенности субъективного опыта учащихся, студентов и взрослых, содействовать развитию и раскрытию их

возрастных и индивидуальных особенностей с учетом гендерного своеобразия. Каждый преподаватель, в свою очередь, является источником информации и обладает собственным стилем преподавания, обусловленным его гендерными особенностями; от его профессиональной компетентности зависит создание ситуации успеха для учащихся и воспитанников.

Гендерный подход в педагогических исследованиях представляет собой одну из составляющих модернизации содержания образования, нацеленных на поиск теоретико-методологических оснований и механизмов, отвечающих потребностям современной педагогической реальности, измеряемой критериями прогресса. Гендерный подход в педагогических исследованиях нацелен на гармонизацию взаимоотношений полов, раскрытие личностного потенциала мужчин и женщин, самореализацию женской /мужской индивидуальности, развитие партнерских взаимоотношений педагогов и учащихся мужского и женского пола. Гендерный подход является перспективным, так как направлен на интересы обеих социальных сообществ мужчин и женщин, носит конструктивный характер, нацелен на формирование позитивных взаимоотношений полов, способствующих развитию системы образования и общества в целом.

Гендерный подход в педагогических исследованиях сегодня все чаще используется в качестве методологического ориентира, позволяющего обеспечить организацию учебно-воспитательного процесса, предоставляющего учащимся возможность самореализоваться с присущими им индивидуальными особенностями и усвоить социальный опыт, обеспечивающий их успешную социализацию в обществе, социальную идентификацию по признаку пола, содействовать развитию и становлению неповторимой индивидуальности с учетом многовариантного фактора пола, влияющего на процесс познания и повышения результативности учения, взаимосвязь и взаимодействие социокультурных и психологических аспектов в профессиональной подготовке учителя, методы исследования механизмов усвоения ценностей ребенком как основания его жизненных поступков, реализации активности, динамизма и интенсивности общения.

В этой связи есть основания считать, что гендерный подход способствует расширению предмета исследований, овладению новыми педагогическими методами в области образования.

Е.Г.Ильяшенко

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики, изначально обращенная к человеку, не может существовать вне контекста антропологической проблематики. По словам Б.М. Бим-Бада, «в истории человечества не было педагогики без ее обоснования – педагогически интерпретированного человековедения»¹.

¹ Бим-Бад Б.М. Изучение людей как воспитателей и воспитуемых // Вестник Университета Российской академии образования. Вып. 3(17). М., 2002. - С. 18.

Антропологическая составляющая присутствует в педагогике, во-первых, в виде педагогической антропологии – специально разрабатываемой научной дисциплины, возникшей в середине XIX в., направленной на изучение человека с педагогической целью. Во-вторых, в виде особого антропологического подхода, тенденция развития которого в теории и практике отечественного образования наметилась с начала 90-х гг. XX в. Это обстоятельство отражает две тенденции в развитии педагогико-антропологического знания, на которые обратил внимание Г.Б. Корнетов. Первая связана со стремлением обособления педагогической антропологии в отдельную отрасль науки с определенным предметом, объектом, методами, целями и задачами, проблематикой. Вторая ориентирована «на разработку и применение в педагогике особого антропологического подхода»¹.

Важным звеном в построении области педагогического знания является разработка системы методов, какими пользуется наука. «В науке важен не только результат, но и способ, которым этот результат был получен, – считает Б.М. Бим-Бад. – Нужны доказательства, нужны процедуры, нужен метод. Наука постольку наука, поскольку она располагает методом приобретения и проверки, совершенствования и уточнения знаний»². Метод необходим педагогической антропологии для решения ее задач и разработки ее проблематики, поэтому вопрос определения методологии является одним из важнейших вопросов педагогической антропологии на этапе ее становления в целостной системе научного знания. Этому вопросу уделили внимание Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина и Л.К. Рахлевская.

Б.М. Бим-Бад считает, что в методологическом арсенале педагогической антропологии присутствуют общенаучные принципы познания и специальные методы в их специфическом для этой области применении. Но они становятся методами педагогической антропологии при условии, что дадут возможность: «1) аналитически исследовать человека как воспитателя и воспитуемого; 2) синтезировать данные различных областей человековедения; 3) параллельно осуществлять их педагогическую интерпретацию; 4) экспериментально изучать многочисленные факторы, процессы и явления изменений в личности и в коллективах»³.

Так как педагогическая антропология призвана синтезировать данные каждой области человековедения, ее главным теоретическим методом становится интерпретация данных и выводов наук о человеке, данных искусств и религии. Своеобразие метода в том, что при этом педагогическая антропология всегда руководствуется педагогической действительностью, практикой воспитания. Обязательная педагогическая интерпретация любой закономерности в телесной, душевной, духовной эволюции человека и человечества является, по мнению Б.М. Бима-Бада, определяющим принципом для выработки ее методологии.

Интерпретация данных и выводов наук о человеке как главный теоретический метод педагогической антропологии подлежит проверке другими методами педагогико-антропологического познания. Среди них особенно важными Б.М. Бим-Бад считает сравнительные: сравнительно-исторический, сравнительно-эволюционный,

¹ Там же.

² Там же., С. 24.

³ Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000. - С. 27.

сравнительно-этнографический, биографический, казусный. Так, сравнительно-исторический метод незаменим при изучении взаимодействия человека и общества. Эволюционный метод необходим для выявления родовой специфики человека. Этнографический метод применяется при исследовании народных моделей поведения. Биографический нужен для изучения развития личности в единстве с социальной историей, а казусный необходим, по мнению Б.М. Бим-Бада, для изучения нетипичных и типичных конкретных случаев, взятых из клинической практики. Эти теоретические методы исследования, по словам исследователя, «получают свое эвристическое значение в сочетании с опытными и экспериментальными»⁴, к которым он относит метод наблюдений (как массовых, так и одиночных), составление характеристик, психogramm, изучение дневников и продуктов творчества, интроспекцию и анализ воспоминаний.

По мнению Л.М. Лузиной, методы педагогической антропологии подразделяются на общие, посредством которых решается задача педагогического синтеза, и конкретные. Главным методом педагогической антропологии Л.М. Лузина вслед за Б.М. Бим-Бадом, называет интерпретацию данных и выводов наук о человеке, форм общественного сознания в интересах постижения человека как существа, развивающегося посредством самопознания, самоопределения, самореализации и самовоспитания. Этот метод заключается «в осмыслении и истолковании компонентов воспитательного процесса, жизненных проявлений и взаимоотношений субъектов воспитательного процесса в свете новых знаний, высвечивающих новые грани сущности человека»¹.

Кроме того, общими методами педагогической антропологии Л.М. Лузина называет используемые в комплексе «метод идентификации данных иных, чем педагогическая, антропологии и разделов человекознания» и «метод модификации (изменения, преобразования) в педагогических целях результатов постижения человека другими разделами человекознания», методы представляющие собой взгляд с позиций философско-антропологического подхода на данные других человековедческих наук и форм общественного сознания (таких, как искусство, философия, религия, мораль, право, политика) с целью выделения и синтеза в рамках подхода апробированных источников познания и методов познания.

Как общенаучные методы, по мнению Л.М. Лузиной, используются также методы дедукции, индукции, аналогии, но не широко - в контексте понимания проявлений жизни человека.

Конкретные методы педагогической антропологии более многочисленны, считает Л.М. Лузина. Это - сравнительно-исторический и сравнительно-эволюционный методы, биографический метод, используемые при исследовании проблем человека, постижении цели и смысла жизни; методы наблюдения, изучения дневниковых записей, продуктов творчества, анализ интроспекций и воспоминаний для постижения

⁴Рахлевская Л.К. Интеграция антропологии и педагогики // Современная педагогическая антропология в системе непрерывного образования: Матер. VI Всерос. науч.-практ. семинара (Томск, 25-26 марта, 1998) / Отв. Ред. В.М. Видгоф, А.В. Гезь, Л.К. Рахлевская. Томск, 1998. - С. 27.

¹ Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Томск, 1997.- С. 35.

педагогической действительности как жизнедеятельности и взаимоотношений субъектов воспитательного процесса; художественный метод, представляющий интерпретацию произведений искусства.

В разработке методов педагогической антропологии позиции Б.М. Бим-Бада и Л.М. Лузиной довольно близки. Представленная ими система методов разработана достаточно подробно, имеет общие точки соприкосновения, в частности в определении главного метода – интерпретации данных и выводов наук о человеке.

По мнению Л.К. Рахлевской, новую методологию, новый метод и новый инструментарий для обретения целостности человека и его целостной культуры дает антропологический подход к педагогике. В ситуации, когда антропологическое мышление педагога становится первичным, педагогическая антропология, понимаемая как учение о способах самой эффективной помощи воспитателю и воспитуемому, становится методологией для предметов человековедческого цикла: психологической антропологии, педагогической антропологии, психопедагогики в вузе и человековедения в системе общего среднего образования. По словам Л.К. Рахлевской, «антропологический подход порождает двуединую методологию, которая затем выступает методологией для предметов человековедческого цикла»¹.

По мнению Л.К. Рахлевской, педантрополог должен быть специалистом в области философии, методологии, теории и истории образования и воспитания, должен уметь вычленять в своей деятельности специфику собственно педагогической антропологии, рассматривая все знания о человеке с позиции образования, воспитания и обучения (самообразования, самовоспитания и самосовершенствования). Поэтому главным методом педантрополога является «интерпретация человековедческих знаний относительно возрастных особенностей, видов деятельности развивающегося человека, специфики его субъективного мира, уровня развития и т.д.»².

Антропологический подход как способ концептуализации знания предполагает формирование характерных для него круга исследовательских методов. Проблеме отбора методов уделяет внимание Л.М. Лузина. Она подчеркивает, что методы антропологического подхода, осуществляющие интеграцию педагогического знания, на основе которого вырабатывается собственное представление о человеке, являются, в свою очередь, методологией педагогической антропологии. Среди исследовательских методов, характеризующих особенности философско-антропологического подхода, Л.М. Лузина в первую очередь называет метод интерпретации данных иных, «неантропологических» педагогик, в частности традиционной педагогики. Этот метод, пишет она, «заключается в истолковании компонентов воспитательного процесса с позиций сущностных характеристик человека, раскрываемых философской антропологией, с позиции гуманистической и описательной психологий и методологии воспитывающего понимания»³. Этот метод трактуется Л.М. Лузиной как

¹ Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания. Автореф. дис. д-ра пед. наук: - С-Пб. 1998. С. 33.

² Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000. С. 28.

³ Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000. С. 29.

осмысление и истолкование компонентов педагогического процесса, жизненных проявлений и взаимоотношений субъектов образовательного процесса в свете новых знаний, высвечивающих новые грани сущности человека, а не как обязательное внедрение интерпретированных знаний непосредственно в исследовательскую или педагогическую практику.

С помощью метода идентификации данных иных, чем педагогическая, антропологий и разделов человекознания, Л.М. Лузина предлагает взглянуть с позиций философско-антропологического подхода на данные других человековедческих наук и форм общественного сознания (искусства, философии, морали) с целью выделения и синтеза в рамках подхода апробированных источников познания и методов воспитания. Кроме того, среди общих методов исследования, призванных осуществлять собственно педагогический синтез человекознания, Л.М. Лузина выделяет метод модификации в педагогических целях результатов постижения человека другими разделами человекознания и метод дедукции педагогических закономерностей из установленных другими науками законов, правил, выводов, относящихся к сфере индивидуального или группового развития людей. Антропологический подход при этом предполагает и многочисленными конкретными методами исследования: биографическим, художественным и др.

Таким образом, полагает Л.М. Лузина, философско-антропологический подход посредством всех вышеназванных методов осуществляет интеграцию педагогического знания, на основе которого вырабатывает собственное представление о человеке самовоспитывающемся. Это, в свою очередь, определяет статус философско-антропологического подхода как методологии педагогической антропологии.

Специфику же методам и методологии подхода придает, по мнению Л.М. Лузиной, пронизанность идеологией диалогизма и понимания, сближающая их исследовательскую и воспитательную сущность. Л.М. Лузина определяет эти методы не только как методы исследования, но и как методы воспитания¹. Ведь интерпретацией знаний не педагогики, а иных наук занимается не только ученый-исследователь в кабинете, но и воспитатель, постоянно обогащающий свою память достижениями других наук, выводами философии, примерами художественного освоения человека. Поэтому, считает Л.М. Лузина, методы диалога и понимания в аспекте исследовательской деятельности можно назвать метаметадами.

В контексте философско-антропологического подхода главный метод педагогической антропологии – интерпретация данных и выводов наук о человеке, форм общественного сознания и обыденного опыта не просто представляет собой отбор пригодных для педагогики концепций, методов, знаний, выводов, законов, а превращается в диалог с текстом, с выводами наук, с концепциями, за которыми стоят личности-сознания или отдельные культуры – то есть в «диалог культур» как способ бытия исследователя и воспитателя. В этом, по мнению исследователя, заключается суть понимающей методологии в изучении проблем педагогики как науки и как практической деятельности².

¹ Бим-Бад Б.М. Изучение людей как воспитателей и воспитуемых // Вестник Университета Российской академии образования. Вып. 3(17) М., 2002. - С. 10.

² Краевский В.В. «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию // Методологиче-
1

Итак, герменевтический метод, предполагающий интерпретацию, истолкование данных человековедческих наук, данных всех источников, признается всеми исследователями главным методом педагогической антропологии и антропологического подхода, так как именно этот метод, по словам Б.М. Бим-Бада, позволяет осмыслить сущность, суть, значение для педагогики законов становления и развития человека во всех его проявлениях, позволяет постигать содержание, цель, разумное основание воспитания, отыскивать смысл поступков. В этой связи правомерно говорить о методе педагогической герменевтики как искусстве и теории истолковывать и понимать педагогический опыт, представленный в различных продуктах материальной и духовной культуры.

При этом исследователи расходятся в определении, какие источники являются первостепенными для интерпретации. Б.М. Бим-Бад, признавая важность физиологии, психологии, философской антропологии, считает, что «свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает, прежде всего, из истории человечества»¹. По мнению Л.М. Лузиной, наиболее значимым источником для педагогической антропологии является философская антропология, поэтому предложенный ею герменевтический метод заключается в осмыслении и истолковании компонентов воспитательного процесса, жизненных проявлений и взаимоотношений субъектов воспитательного процесса в свете знаний философской антропологии, высвечивающих новые грани сущности человека.

Для Л.К. Рахлевской важным источником и основой педагогической антропологии является синтезированное психологическое знание о человеке, поэтому именно оно в первую очередь подвергается интерпретации относительно возрастных особенностей, видов деятельности развивающегося человека, специфики его субъективного мира и уровня развития.

В современной отечественной педагогике явственно прослеживается тенденция к формированию антропологического подхода к изучению феноменов образования. Педагогическая антропология находится в стадии активной разработки как отдельной отрасли научного знания, с определением объекта, предмета, источников и методов изучения, места среди других наук.

С другой стороны, сущность, категории, методы, область и возможность применения, как педагогической антропологии, так и антропологического подхода в педагогике разработаны достаточно слабо. Провозглашенный антропологический подход в педагогике в настоящее время является своеобразным лозунгом, без реальной предметной разработки методологического аппарата. Это, в свою очередь, отодвигает возможность широкой разработки аспектов применения антропологического подхода в практике образования. Тем не менее широкая трактовка антропологического подхода, отсутствие единого определения сущности и содержания этого научного феномена является стимулом для ее дальнейшего развития, позволяет, разрабатывая антропологический подход в уже существующих интерпретациях, взаимно их обогащать и дополнять, выявлять их возможности и границы, разрабатывать возможность

ские ориентиры педагогических исследований. – СПб, 2004. – С. 26.

¹² Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2001. – С. 121.

применения антропологического подхода в различных областях педагогического знания.

П.В. Горностаев

О РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АНТИТЕЗНОГО МЕТОДА

Напомним, что под антитезным методом исследования понимается целенаправленное отыскание и изучение противоположных взглядов по одним и тем же вопросам (от «антитеза» - противоположение, противоположность). Данный метод, рассматриваемый как разновидность теоретического или историко-педагогического анализа, может быть использован и в теоретико-педагогических и особенно в историко-педагогических исследованиях. Он близок к методу (приему) сравнения, но не идентичен ему: сравнение в равной мере предполагает установление и сходства и различия сопоставляемых явлений, относится и к теории и к практике; при антитезном же методе выявляются только существенные различия между ними, сопоставляются в основном теоретические положения. Существование противоположных взглядов обусловлено многими причинами. Из них наиболее плодотворными для углубления в сущность изучаемого являются противоположные взгляды, связанные с диалектически противоречивой природой данного явления. Антитезный метод используется, как правило, в сочетании с другими методами. (Об обосновании антитезного метода см.: Горностаев П.В. Антитезный метод в педагогических исследованиях // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. - № 1 (35). – С. 3-5).

Антитезный метод наиболее широко применялся историками «педагогике профтехобразования» (Н.Н.Кузьмин, А.Я.Найн, Е.Г.Осовский и др.). А.Я.Найн не только удачно реализовал антитезный метод в своих конкретных историко-педагогических исследованиях, но и внес определенный вклад в разработку этого метода. Он, например, подтвердил обоснованность нового метода и справедливо указал на то, что «его следует рассматривать как способ выявления общественного педагогического мнения» (Найн А.Я. Антитезный метод в исследовании теории и истории профтехобразования // Вопросы истории профессионального – технического образования. – М.: Пед. о-во РСФСР, 1983. – С. 43-47). А.Я.Найн, П.В.Горностаев, Е.Г.Осовский и другие исследователи, используя антитезный метод, проанализировали педагогическую дискуссию 20-х годов о подготовке рабочей силы и на этой основе показали огромную роль общего образования в профессиональной подготовке. А.Я.Найн выразил сожаление по поводу того, что «антитезный метод как инструмент познания не получил пока в исследовательской работе широкого распространения» (Там же).

Автор данной статьи широко использовал антитезный метод в исследованиях, что показал в соответствующих публикациях по истории педагогики («О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции» (1974), «Развитие теории общего образования взрослых в СССР (1917 – 1931)» (1974) и др.). Одним из ярких примеров реализации эвристической функции антитезного метода исследования является выход на формирование нового принципа построения систе-

мы общего образования взрослых. В 20-х годах одни педагоги настаивали на том, что в системе образования взрослых должна строго соблюдаться преемственность между всеми общеобразовательными учреждениями, подобно звеньям общего образования для детей. Другие утверждали, что в системе общего образования взрослых не может быть преемственности, что главное в ней не преемственность, ступенчатость и последовательность, а способность учесть и удовлетворить все связанные с образованием запросы, потребности, особенности и возможности различных слоев населения и государства. Анализируя эти противоположенные позиции, мы пришли к выводу: «В системе общего образования взрослых должны быть выделены основные, стержневые общеобразовательные учреждения, которые имеют строгую преемственность между собой и соответствуют существующим типам детских школ; к сети преемственных школ должна примыкать сеть различных самостоятельных учреждений, не имеющих преемственной связи. Система общеобразовательных учреждений для взрослых должна рассматриваться как бы в двух измерениях: 1) в вертикальном (как совокупность преемственных учреждений, составляющих основной стержень), и 2) в горизонтальном (как совокупность учреждений, удовлетворяющих различные потребности и возможности разных групп населения и общества в целом)» (Горностаев П.В. Развитие теории общего образования взрослых в СССР (1917 – 1931). – М.: МОПИ им. Н.К.Крупской, 1974. – С. 41). В этом примере историко-педагогическое исследование прямо выходит на развитие теории педагогики.

Антитезный метод находит применение при изучении истории развивающей педагогики (Горностаев П.В. От Конфуция до наших дней: проблема развития учащихся // Педагогика. – 2002. - № 7. – С. 40-48 и др.). В результате выделены такие основополагающие положения и признаки, характеризующие развивающую педагогику: развитие человека в процессе воспитания, понимаемого в самом широком смысле, является сердцевинной педагогики, объединяющей все частные проблемы; главное – как можно полнее задействовать природные задатки; неповторимость природных задатков требует максимальной индивидуализации, личностной ориентированности; всесторонность развития, слитность и гармоничность духовного и физического; тесное взаимодействие между общим развитием и специальным, между общими способностями и специальными; постоянное преодоление посильных трудностей, опора на «зону ближайшего развития»; свобода учащихся и учащихся, для учащихся - раскрепощенность, непринужденность, отсутствие насилия, скованности, страха, для учителей – отсутствие жесткой регламентации в учебно-воспитательном процессе; атмосфера сотрудничества между участниками учебно-воспитательного процесса, увлеченность совместной деятельностью, взаимное уважение; главные двигатели овладения знаниями и самосовершенствования не внешние стимулы, а внутренние – интерес к самому процессу познания и его результатам, стремление к самовоспитанию; гуманность, демократичность и природосообразность. Таковы основные выходы общего характера в теорию педагогики по данному направлению историко-педагогических исследований.

В большей или меньшей степени антитезный метод проходит и в исследованиях автора по персоналиям (указываются в порядке количества публикаций): Н.К.-Крупская, Л.В.Занков, В.И.Ленин, И.Г.Песталоцци, Я.А.Коменский, А.В.Луначар-

ский, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский, В.П.Вахтеров, П.Ф.Капте-рев, Е.Н.Медынский, Н.И.Новиков, М.И.Калинин, Н.И.Пирогов, С.И.Гессен и др. И в каждом случае применение антитезного метода позволяло полнее и глубже представить наследие каждого педагога, усилить связь истории и теории педагогики.

Антитезный метод не исключает анализа практики воспитания: на основе какой практики зародились теоретические положения, как они в свою очередь повлияли на практику; формирование теоретических выводов на основе опыта воспитания и сопоставление их со взглядами исследователей.

При очевидной эффективности антитезного метода он все еще недостаточно применяется в исследовательской работе педагогов. Использование его возможно и в других областях, особенно при изучении истории наук.

Г.Е.Соловьев

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД В ПЕДАГОГИКЕ: СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

В последнее время увеличивается интерес ученых и практиков к исследованию закономерностей индивидуального развития и становления человека. Поэтому в контексте указанных тенденций особое внимание уделяется биографическим исследованиям (биографическому методу). Биографическое исследование способствует целостному восприятию жизни человека, позволяет увидеть взаимосвязь индивидуальной истории жизни и истории общества. Вопросы истории и теории биографического метода стали предметом пристального внимания ученых различных областей гуманитарного знания в XX веке. В философии, психологии, социологии, литературоведении, науковедении и т.д. биографический метод занимает важное место. Число работ, посвященных проблеме жизненного пути и биографии, скачкообразно растет в последнее время.

Но по-прежнему в науке существует стереотип по поводу «научности» биографического метода. Низкий статус метода обусловлен его субъективностью, описательностью и неточностью, а также невозможностью статистической обработки полученного биографического материала.

Но, на наш взгляд, биографический метод как никакой другой позволяет соприкоснуться с глубинами и тайнами внутреннего мира человека, дает возможность увидеть жизнь человека в динамике.

Интерес к биографиям и автобиографиям как средству в воспитании детей возникает в русской педагогике в конце XIX века. В это период задачи развития личности, воспитания Человека становятся определяющими в русской педагогике. В связи с развитием экспериментальной психологии в научный оборот педагогики вводятся различные методы и методики. Наряду с методами (эксперимент, тесты, наблюдение) в педагогической практике широко использовались воспоминания взрослых о своих детских переживаниях, автобиографические произведения, основанные на воспоминаниях детства (Л.Н.Толстой, С.Т.Аксаков). Биографии и воспоминания

других людей использовались в педагогическом процессе не только как метод познания и изучения личности ребенка, но и формирования ее.

В.П.Вахтеров широко использовал в своей педагогической практике биографии и автобиографии. Сопоставляя данные и факты детских лет с другими возрастными, он имел возможность определить влияние детства на умственное и нравственное развитие человека. Он использовал в педагогическом процессе как биографии знаменитых, так и обыкновенных людей.

К.Н.Вентцель в процессе воспитания использовал журнал «Летописи Дома Свободного ребенка», где дети записывали сами или при участии взрослых свои воспоминания, краткий очерк своей жизни до поступления в учреждение. Он отмечал, что чем моложе дети, тем больше их надо знакомить с историей под видом тех или других художественных рассказов из жизни человечества, сказок, легенд, либо воспоминаний взрослых о тех событиях, которые им пришлось пережить.

Биографические исследования в зарубежной педагогике базируются на двух традициях: гуманитарной и герменевтической (В.Дильтей) и феноменологической и социологии знания (Э.Гуссерль, А.Шюц). В конце 70-х годов начинается формироваться биографический подход в педагогике.

Д.Бааке, Т.Шультце акцентируют внимание на использовании биографических и автобиографических источников в педагогике. К автобиографическим источникам относятся жизненные описания, воспоминания, дневники, письма, нарративное интервью и биографические протоколы. Феноменологический метод, применяемый авторами, направлен на то, чтобы лучше понимать смысл повседневных ситуаций, связанных с чувствами, ожиданиями, надеждами, формировать у педагога интерес к индивидуальному, особенному.

Наиболее существенный вклад в разработку биографической педагогики внес В. Лох. Он рассматривает воспитание и обучение как форму помощи, так как они антропологически связаны с индивидуальным жизненным путем человека. Различая понятия «жизненный путь», «история жизни», «судьба», «процесс образования» с такими факторами как способность к обучению, затруднения в обучении, жизненные фазы, аккультурация, он показывает какое важное антропологическое значение имеет жизненный путь для теории воспитания. Поэтому для педагога определяющим является педагогическое или биографическое понимание, так как воспитание происходит в горизонте биографии ученика.

На основе анализа научной литературы и существующих подходов мы выделяем два основных смысла применения биографического метода в педагогической деятельности: а) биографический метод понимается как исследовательская стратегия, которая включает в себя совокупность методов и методик, позволяющих получить богатую и конкретную информацию о человеке, условиях его жизни, факторах ее определяющих; б) биографический метод рассматривается как стратегия проектирования и коррекции жизненного стиля и сценария человека. Это направление связано с развитием самосознания личности, навыков жизнестроительства и жизнетворчества.

Биографический метод в педагогике может быть реализован в различных областях. Использование биографического подхода в работе с одаренными детьми пред-

полагает наблюдение, беседы, анализ продуктов деятельности. Биографический метод позволяет увидеть истоки детской одаренности, влияние различных факторов на становление личности.

На основе выявления талантливых детей, определения вида одаренности разрабатываются направления дальнейшей работы с одаренными детьми, создании благоприятных условий для реализации творческого потенциала, жизненного самоосуществления личности в различных формах и видах деятельности.

Активно используется биографический метод в практике педагогов в изучении и коррекции девиантного поведения личности. На примере биографии девиантов, изученных с помощью нарративного анализа или метода case story и case study можно проследить основные пути и способы приобщения несовершеннолетних к преступности и наркомании. Тогда развитие личности понимается не как совокупность поступков и действий, а как история жизни человека, когда из ряда разрозненных и бессвязных эпизодов образуется связный и единый биографический процесс.

Поэтому использование биографического метода, на наш взгляд, правомерно и необходимо, так как позволяет увидеть в динамике образование трудностей и нарушений когнитивного и личностного развития ребенка, позволяет разобраться в причинах трудностей и подобрать соответствующие адекватные методы воспитательно-го воздействия.

Отношение к своей жизни, биографии может стать основой педагогического процесса в работе со взрослыми. Биографический подход в образовании взрослых предполагает обращение к биографическим событиям как участников учебного процесса, так и других людей, принадлежащих к различным временам, периодам истории, сословий. Образовательный эффект достигается через ознакомление, интерпретацию биографий (своей и других) и интериоризацию их в контекст своего существования.

В реализации биографического подхода в образовании взрослых необходимо рассматривать процесс обучения как важнейшее, жизненное событие. Педагогический процесс можно рассматривать как управление формированием и развитием личности через организацию и свершение определенных событий в жизни коллектива и отдельной личности.

Биографический подход может быть использован также в работе с родителями. Проблемы прогнозирования жизненного пути собственных детей находятся в центре внимания родителей. Модели будущего (осознаваемые или неосознаваемые) проявляются в их ожиданиях и, в конечном итоге, определяют конкретные судьбы детей. Иногда воспитательные стратегии являются проекцией нерешенных психологических проблем родителей или навязанных в детстве стереотипов поведения. Поэтому особенно важно в работе с родителями уделять внимание осознанию и осмыслению взаимоотношений родителей с детьми, перевода их с неосознаваемого, неререфлексируемого уровня на уровень проектирования и планирования. Работа с родителями по проблемам прогнозирования личностного развития детей является элементом в возвращенной сети психолого-педагогической помощи в воспитании детей.

Биографический подход нашел широкое применение в работе с пожилыми людьми, который рассматривается как форма психологической поддержки, обеспе-

чения адаптации индивида к обществу, формирования личностной идентичности и преодоления жизненных кризисов. Кроме того, биографический подход применяется в обучении пожилых на основе анализа жизненных историй, актуализации и структурирования их жизненного опыта.

Таким образом, биографический метод способствует целостному восприятию и осмыслению закономерностей развития жизни человека, позволяет увидеть взаимосвязь индивидуальной истории жизни и истории общества. Реализация на практике биографического метода предполагает определенный уровень подготовленности педагогов. Освоение биографического метода является необходимым условием профессионализма педагога, умения реализовать на практике личностно-ориентированный подход.

В.М. Кроль, Е.Д. Сотникова

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Сущность современных методов педагогических исследований во многом определяется фразой К.Д. Ушинского, высказанной им еще в 1867 г.: «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях». Данная формулировка в принципе определяет важность использования методов психологии в педагогических исследованиях. Одно из центральных мест в этом плане занимают методы психологической педагогики как отрасли, исследующей живое знание и реализующейся через образовательные практики, инновации и креативные технологии (В.П. Зинченко).

Методы психологической педагогики направлены на исследование путей «субъект – субъектного» общения учащегося и педагога, когда педагогический процесс реализуется как совместная деятельность, совместное одоление пути к знаниям. При этом следует отметить, что эти методы в равной степени полезны как для изучения учебной деятельности (обучения, приобретения знаний и учений), так и для исследования вопросов воспитания, т.е. усвоения социально приветствуемых нравственных норм и принципов. Другое, более традиционное направление психологических методов, существенных для педагогических исследований, составляют методы педагогической психологии как отрасли, исследующей закономерности процессов обучения и воспитания человека. Важное место в этом направлении занимают методы проблемного обучения, экспериментального и экспериментально-генетического обучения, программированного обучения, развивающего обучения, эвристической педагогики.

В современных условиях развитие перечисленных психологических методов направлено как на решение проблем индивидуально ориентированного обучения и воспитания, так и на исследование дидактических вопросов педагогики. Специфика исследований при этом во многом связана с применением образовательных технологий, активно использующих компьютерные и информационные средства. В качестве иллюстрации и подтверждения рассмотрим такую важную проблему как шаг

(объем, порция, доза) усвоения информации в ходе индивидуально ориентированного обучения. Данная проблема является «узловой» как с точки зрения организации самого процесса обучения, так и с позиций использования в педагогическом процессе многих психологических методов.

Можно полагать, что минимальный шаг усвоения учебного материала тем больше, чем большее количество упорядоченных «атомов» знаний и соответствующих им правил вывода имеется у человека в данной предметной области. Упорядоченность «атомов» знаний предполагает определенную индивидуально организованную структуру участков семантической сети, представляющей данную предметную область. Под «атомами» знаний в данном случае понимаются цепочки умозаключений, состоящие из посылок, заключений, продукций, соединенных правилами вывода.

Существование разных по структуре и содержанию минимальных шагов усвоения материала делает более понятными сложности проблем обучения, в том числе использования компьютерных систем автоматизированного обучения, проблем программированного обучения. В частности, минимальный или оптимальный шаг усвоения определяется закономерностями спонтанного колебания внимания человека, которое имеет место в среднем с периодом в две три минуты. Вследствие чего педагогические исследования должны использовать психологические методы изучения не только закономерностей внимания, но и синхронизации периодов внимательности у всех слушателей аудитории. Эта задача может решаться, например, за счет исследований объемов и структур содержательно автономных информационных блоков.

С тех же позиций изучения параметров шага восприятия представляется важным изучение оптимальной степени избыточности учебного материала, т.е. повторения в переформулированном виде наиболее существенных положений темы, предъявления иллюстраций, образных схем, диаграмм и т.д. Проблема удержания и синхронизации внимания учащихся также связана с изучением оптимальных скоростей подачи информации. В частности, по некоторым оценкам преподавание гуманитарного материала может вестись со скоростью, достигающей 60-80 слов в минуту, что, конечно, связано с относительно большой избыточностью информации в данных предметных областях. При изложении учебного материала по естественным и точным дисциплинам с использованием формул, математических доказательств и теоретических выкладок скорость подачи информации должна быть существенно снижена для того, чтобы слушатели имели возможность хотя бы первично проанализировать его.

В плане проблем минимального шага усвоения учебного материала в условиях индивидуально ориентированного обучения следует обратить особое внимание на принципиальную особенность человеческого мышления - наличие энтимем (от греч. «держат в уме», «иметь в мыслях»). Энтимемы представляют собой доводы, рассуждения, в которых некоторые посылки или следствия не формулируются в явном виде. Такие логические построения не являются экзотикой, редко встречающимися феноменами. Их использование практически неизбежно в ходе любого рассуждения любого человека. Изъятие энтимем, т.е. заполнение "провалов", "разрывностей" в

ходе мышления ведет к огромному усложнению процесса восприятия. В ход процесса при этом приходится вводить большое количество тривиальных логических звеньев, что замедляет мышление человека и общение между людьми. Без существенного по объему использования энтимем, по-видимому, становятся невозможными коммуникации как таковые. По крайней мере, можно утверждать, что обмен информацией стал бы при этих условиях не только медленным и скучным, но и, что не менее важно, чрезвычайно громоздким и трудно обозримым для слушателя процессом.

Наличие индивидуальных энтимем представляет собой одно из основных положений для объяснения механизмов как эвристического, так и творческого мышления. Действительно, неожиданный для большинства людей и при этом продвигающий решение проблемы вывод, связывающий казалось бы далекие факты или положения, обязательно основан на использовании энтимем.

Главная проблема заключается в индивидуальном характере энтимем. Тривиальные для одного человека места рассуждения или доказательства могут оказаться принципиально важными и совсем не простыми для другого. В частности, очевидные с точки зрения специалиста или преподавателя места зачастую представляются сложными для учащихся, по крайней мере, для учащихся плохо усвоивших эти места. Отсюда следует вывод о причинах сложности построения (выявления) универсального шага усвоения учебного материала. Это положение является крайне существенным для всей идеологии индивидуально ориентированного обучения и требует поэтому пристального внимания как в плане психологических, так и педагогических исследований.

Е.В.Кондратенко

ЭКСПАНСИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Интеграционная сущность методологии педагогики заключается прежде всего в том, что она синтезирует диалектику, мировоззренческие и гносеологические подходы с конкретно научным знанием, позволяет осознать тенденции, уточнить и выбрать инструментарий научно-исследовательского поиска¹. В связи с этим одной из актуальных проблем современной методологии является определение возможных границ использования в педагогике методического инструментария других наук, в первую очередь психологии.

Исторический экскурс в проблему интеграции психолого-педагогических дисциплин позволяет установить взаимовлияние теоретико-методологического фонда и процессов интеграции педагогики и психологии: с одной стороны, обогащение методологии науки новыми подходами, научными принципами и методами исследования происходит за счет интеграции различных наук, с другой стороны – развитие методологии педагогики существенно влияет на уровень научного синтеза наук, изучаю-

¹ Соколова Л.Б. Научное исследование как фактор становления культуры будущего учителя. Кредо. - № 21. – 2000.

щих человека.

В первой половине XIX в. бурное развитие естествознания повлекло за собой утрату целостной научной картины мира, построенной на идеях механицизма. По мнению В.С.Степина, дифференциация дисциплинарных идеалов и норм исследования в постклассической науке XIX в. привела к тому, что в анализируемый период в эпистемологии центральной проблемой становится соотношение разнообразных методов науки, синтеза знаний и классификации наук. Эта проблема сохранила свою остроту на протяжении всего последующего развития научного знания¹. Процесс комплиментарной интеграции, вызванный осознанием противоречивой сложности познаваемого объекта – личности ребенка в процессе его развития, воспитания и образования, являлся характерным для генезиса представлений о феномене человека в середине XIX в., когда в отечественном научном знании сосуществовали, по крайней мере, три методологически обоснованных подхода к пониманию сущности человека: геоцентрический, натуроцентрический и антропоцентрический, которые нашли свое отражение в педагогическом знании. Представители геоцентрического подхода, указывая на возрастающую роль философии в создании «целостного мирозерцания», отрицали значимость эмпирических исследований и опытов и отстаивали важность соединения Знания и Веры для развития целостного знания о сущности человека. Единственным источником знания о психической составляющей личности представители этого направления (А.К. Гиляревский, С.С.Гогоцкий, Ф.Ф.Сидонский, И.А.Чистович, П.Д.Юркевич и др.)² считали внутренний опыт человека. Натуроцентрическая концепция, выстроенная И.М.Сеченовым и его последователями на основе объективного метода наблюдения за генезисом и эволюцией индивидуального поведения человека, дала мощный импульс движению мировой научной мысли в направлении объективного и детерминистского исследования механизмов психически регулируемого поведения. Анализ обоснования необходимости междисциплинарного синтеза антропологических наук с позиций антропоцентрического подхода наиболее полно представлен в наследии К.Д.Ушинского и его последователей (В.П.Вахтеров, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт), которые пытались объединить все то позитивное, что было накоплено в современном им гуманитарном и естественнонаучном знании в понимании сущности личности и определении путей ее развития.

Дифференциация норм исследования в рамках обозначенных подходов привела к возникновению противоречий, которые в определенной мере явились движущими силами развития интегративных процессов в антропологическом знании, способствовали поиску методологических основ целостного понимания человека как биосоциального существа, определению путей и факторов развития и совершенствования человеческой личности.

На рубеже XIX – XX вв. помимо структурных и комплиментарных интеграционных процессов в системе наук о человеке ярко проявляется феномен методологической интеграции психолого-педагогических дисциплин. Его возникновение было

¹ Степин В.С. Теоретическое знание. С.621.

² См.: Гиляревский А.К. Учебник психологии. - Новочеркасск, 1883.; Троицкий М.М. Наука о духе. Общие свойства и законы человеческого духа. - М.: Изд-во Абрикосова, 1882; Чистович И.А. Курс опытной психологии. – СПб, 1868.

связано с заменой субъективных методов интроспекции и самонаблюдения объективными экспериментальными методами исследования. Использование новых методов исследования как один из возможных факторов научной революции подробно характеризовал Т.Кун, который считал, что «новые методы исследования могут приводить к далеко идущим последствиям: к смене проблем, к смене стандартов научной работы, к появлению новых областей знаний. В этом случае их внедрение означает научную революцию»¹. Действительно, использование эксперимента на рубеже веков привело к возникновению таких научных дисциплин, как педагогическая психология, экспериментальная педагогика и психология, педология и т.д., которые ставили своей задачей «преобразование школьного обучения и воспитания на основе всестороннего изучения психологической и физиологической природы ребенка, условий и закономерностей его развития»², создавали реальную основу для выработки системы норм и правил педагогической деятельности. По определению современных исследователей, именно в этот период «педагогика постепенно начинает выступать связующим звеном между психологией и практикой обучения и воспитания»³. Однако неопределенность педагогической методологии и широкое использование экспериментальных методов в педагогической практике привели к необоснованному отождествлению понятий «научный метод» и «экспериментальный метод», полной замене педагогических исследований психологическим экспериментом. На это указывал Г.И.Челпанов, утверждая необходимость изучения будущими педагогами прежде всего методики не психологических, а педагогических экспериментов, отличающихся направленностью на целостное изучение способностей ребенка, а не на изолированное их определение, которое предполагала методика психологического эксперимента⁴. Необходимость создания педагогической методологии обосновывал и М.М.Рубинштейн, который подчеркивал, что педагогика должна усвоить «себе научный метод, что она должна стремиться обосновать педагогические средства и цели научным путем»⁵. По мнению ученого, главным методом в исследовании детства должно стать эмпирическое, опытное исследование, углубленное экспериментальным методом.

Дальнейшее развитие метанаучных методов исследования детства получило в рамках педологии как дисциплины, возникшей в результате синтеза знаний целого ряда человековедческих наук. По мнению сторонников педологической концепции, педология должна была произвести совокупный анализ всего того, что накапливают отдельные научные дисциплины, изучающие ребенка⁶. Причем этот анализ не дол-

¹ Кун Т. Структура научных революций /Общ. ред. и послеслов. Р.Микулинского и Л.А.Марковой. – М., 1977.

² Российское образование: история и современность: Коллект. Монография / Под ред. С.Ф.Егорова. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С.127.

³ Вьюнова Н.И. Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования. – М.-Воронеж, 1999. – С.98.

⁴ Челпанов Г.И. Что нужно знать педагогу о психологии. – М., 1911. – С.146.

⁵ Рубинштейн М.М. Педагогика как педагогическая психология // Вопросы философии и психологии. – 1912. - № 113. – С.422.

⁶ Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. Вып. 2. - СПб.: Наука,

жен был представлять собой простую сумму разнородных сведений, механически объединенных по признаку их принадлежности, а синтезировать их на основе органической связи составных частей в одно целое. Запрет комплексного исследования детства в 1936 г. привел к существенной деформации интеграционных связей между педагогическими и психологическими исследованиями, вызвал нарушение принципов целостности, системности и дополнительности в познании динамики развития личности ребенка, существенно снизил прогностические возможности педагогической науки.

На современном этапе усложнение объектов педагогического исследования, расширение круга комплексных проблем, решаемых педагогикой, требуют использования новых методологических подходов, в частности синергетического, и применения новых методов (моделирования, идеализации, формализации), позволяющих учитывать единство рационального и иррационального в познании педагогических явлений и процессов. В ряде современных исследований высказывается мысль о прикладном статусе педагогического знания, о превращении педагогики в психопедагогику за счет включения в ее предмет недетерминированных, иррациональных условий, методов, приемов воспитания, образования и развития личности, которые не могут быть исследованы традиционными педагогическими методами. Значимым в связи с этим представляется замечание, высказанное В.В.Краевским, о недопустимости отождествления объекта педагогического исследования с объектом практического педагогического воздействия – с психикой человека, которого обучают и воспитывают, иначе - с объектом психологии как науки¹.

Таким образом, историко-генетический анализ интегративных процессов в области методологии педагогики позволяет утверждать, что реальны два пути методической интеграции междисциплинарного знания - перенос метода, не связанный с концептуальным нововведением, и трансформация метода через расширение сферы его приложения, которая сопровождается введением новых идей и понятий в исследуемую область явлений и, как правило, влечет за собой возникновение новой синтетической науки, нового видения объекта.

С.Н.Батракова

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ С ЭСТЕТИКОЙ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Сверхзадача учителя – формирование целостной личности – обращает педагогическую мысль к средствам смыслообразования, которыми располагает культура. При этом методология педагогики не может ограничиваться методологией научного типа, но она стремится к и использованию всех средств культуры. Последняя, же гораздо многообразнее и сложнее и, охватывает не только научные, но и другие формы

1994. - С.121-139.

¹ Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. – 1994. - № 6. – С.24-30.

методологии: художественную, религиозно-просветительскую, социально-деятельностную и др. Очевидно, необходимы радикальные изменения в самих подходах, которые являются отражением взаимоотношений мира и человека, а также гуманитарных основ познания в образовательном процессе.

В этой сфере большое место занимает эстетическое постижение явлений и фактов многообразного мира, их переживание и отношение к ним. Это объясняет необходимость интеграции педагогики с эстетикой, поиск эстетического начала в педагогической деятельности, выявляющей и осуществляющей ее подлинную гуманитарность. Эстетическое начало как одна из составляющих мироотношения и мировоззрения человека определяет его позицию во взаимодействии с природой и обществом. Известно, что утилитарно-прагматическое отношение, его абсолютизация в сложившихся связях с природой поставили человека сегодня на грань выживания. Развитое, эстетическое сознание человека предстает не только как регулятор его практически-созидательной активности, но и как сила, возвышающая восприятие человеком мира, совершенствующая его способность видеть, слышать, переживать, представлять, осмысливать. Неслучайно Ф. Шиллер считал эстетическое влияние на личность главным человекообразующим фактором.

Пытаясь осмыслить педагогическую деятельность в эстетическом ключе, мы наталкиваемся на противоречие: как профессиональная она должна ориентироваться на «нормативы» (программы, методические предписания и т.д. и т.п.). И в то же время она устремлена к «выходу» из них, преобразению этих «нормативов» и, как сказал бы С.И.Гессен, возвышению и высветлению их средствами культуры. Но в этом противоречии есть особый смысл, раскрывающий достоинства и ограничения разных подходов. Рассмотрим эти подходы.

Так, методологической основой, определяющей вектор многих исследований и практических разработок в последнее время, как известно, выступает деятельностный подход. Его научная перспективность и практическая значимость связаны с решением широкого класса задач, имеющих непосредственный выход в технологию организации педагогического процесса. Одновременно нельзя не видеть, что деятельностный подход, будучи реализованным максимально обнажает противоречивость социокультурной позиции педагога. С одной стороны, педагог осознает себя профессионалом в сфере интеллектуального, духовного творчества, представителем культуры, а с другой - он является исполнителем различных партикулярных предписаний, методических разработок, «творцом» в системе «заранее положенных ограничений» (К. Маркс).

Сказанное вовсе не означает, что мы абсолютно отвергаем полезность деятельностного подхода, однако сам по себе он не гарантирует решения педагогических проблем и не дает твердой и живой, актуальной основы для педагогической мысли и жизни. Вместе с тем акцентирование внимания на деятельности, ее структурирование, разбиение на этапы, алгоритмизация некоторых ее видов и т.п. проводятся и зачастую успешно в образовательной практике. Здесь важно увидеть и постичь личностную сторону, личностное содержание и личностные характеристики предметной деятельности, в какой бы форме они ни представали перед педагогической мыслью. Личность достигает становления в деятельности, но сама деятельность не является

гарантом образования целостной личности. Более точно и определенно эту мысль можно выразить следующим образом: не всякая деятельность ведет к становлению целостной личности.

Изучение эмоционально-эстетического начала в деятельности педагога, которое связано с образованием целостной личности, ведет нас к иной методологической позиции, выраженной в культурологическом подходе. Ее мы находим в работе отечественного психолога С.Л.Рубинштейна «Человек и мир». В отношениях таких двух величин (человек и мир), каждая из которых являет собой бесконечность, ученый усматривает возможность широкого спектра взаимодействия. Деятельностному подходу в своем философско-психологическом труде С.Л. Рубинштейн противопоставляет другое, целостное отношение человека к миру. Не принижая возможностей деятельностного взаимодействия с миром, ученый пишет об опасности абсолютизации его возможностей и намечает такой вектор, который расширяет диапазон отношений через созерцание мира в его бесконечности и эстетическое переживание.

Человек, ощущающий многообразие проявлений окружающего мира и его внутреннее содержание, включает, по мысли ученого, все богатство отношений к миру в его бесконечности - познавательное, эстетическое, отношение к жизни и смерти, к страданиям и радости. Такой взгляд предполагает открытость человека бытию, когда в каждом явлении, существе он видит (способен видеть) многообразие его связей и не чуждость, а, наоборот, близость, и их родство человеку. Иначе говоря, у человека развита способность непредвзятого, свободного отношения ко всем явлениям, мыслям, людям. Значение таких отношений человека к миру столь велико, что они, по утверждению С.Л.Рубинштейна, «должны жить как «подоплека» всего остального в его чувствах, его сознании, в его отношении ко всему на свете» (1, с. 344). Такая «подоплека» в отношении человека к миру - залог его творчества в жизнедеятельности, в общении с людьми, во взаимодействии с природой, наконец, в сфере профессионального труда.

Характер взаимоотношений человека с миром определяет и способы проявления его активности. По С.Л.Рубинштейну, это другой способ познания, неразрывно связанный с созерцанием и эстетическим переживанием. При этом ученый предупреждает, что созерцательность не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездейственности человека. Она есть другой в сравнении с действием, производством способ отношения человека к миру, способ чувственного, познавательного отношения. «Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию. Природа не только объект созерцания, но она и не только продукт истории человечества, не только материал или полуфабрикат производственной деятельности людей» (там же, с. 340).

Отметим сразу, что и деятельностный, и культурологический подходы имеют значительные возможности для проявления эстетического отношения и переживания. Так, в творчестве педагога, основывающегося на деятельностном подходе и устремленного к совершенству, хорошо просматривается направленность к выразительности формы, которая проявляется в построении урока, организации учебного материала, частных решениях, деталях, штрихах поведения и т.д. В проведении уро-

ка для такого учителя важны четкость, целесообразность и согласованность структурных звеньев, органичность перехода от одного вида деятельности к другому, их смысловая определенность и законченность. Перечисленные и другие, сходные с ними характеристики процессов обучения и воспитания, направлены на оптимизацию деятельности учащихся, однако, на наш взгляд, по большей части в ее логико-понятийном аспекте и на развитие соответствующих интеллектуальных способностей.

Представление же об уроке как единице целостного педагогического процесса, направленного на формирование личности, корректирует цели и задачи, которые ставит педагог и которые требуют использования различных «пластов» и средств культуры. Способность педагога к преодолению объективно существующих ограничений в организации педагогического процесса реализуется как творчество с определенной степенью свободы, касается ли это построения и проведения урока, отбора содержания учебного материала и формы его изложения учащимся, характера взаимоотношений и общения и т.д. Такой способностью обладает педагог, если он является «человеком культуры», готовым и способным к импровизации, творчеству в сфере смыслообразования. У него эстетическое мировосприятие: он видит в предмете разнообразие и богатство его отношений с миром и умеет прежде всего сам отнестись к предмету «без отношений внешней полезности» (К.Маркс). Это та неутилитарность, «бесполезность», которая содержит интуицию отсроченной во времени пользы, выражающуюся в возможности непрямого, более свободного и эффективного влияния на личность.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что эстетическое (эмоционально-эстетическое) начало глубоко органично для педагогической деятельности и не только по отдельным ее проявлениям. Можно считать, что оно исходно по сути своей, носит неутилитарный (бескорыстный) характер, хотя прагматические установки, мотивы, цели имеют большое значение и, естественно, вносятся субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1.Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. - 1976.

В.И.Невская

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД СОЗДАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ОБРАЗА ОБУЧЕНИЯ

1. Системный анализ является рабочим инструментом решения как теоретических, так и практических задач, ибо он ориентирован и на познание объекта-системы (реального объекта), и на создание системы-объекта (идеального образа объекта), и на проектирование реального объекта, и на осуществление управления последним.

2. Системный анализ — сложная интегративная духовно-мировоззренческая практическая деятельность, осуществляемая на базе общенаучного арсенала теоретико-познавательных средств с целью осмысления в разветвленной системе адекватных понятий как сущности исследуемого объекта, так и самого процесса осмысления этой сущности.

Диалектический характер системного анализа придает ему, анализу, большую эвристическую силу, ибо он предоставляет возможность познавать объект глубоко (т. е. вместе с базисными основаниями, с „первооснованиями“) и широко (т. е. вместе с условиями его осуществления), возможность осуществлять перевод объективного бытия в мысленное (субъективное) бытие.

Диалектизация дидактико-методического мышления, дидактики как науки (и в теоретическом, и в прикладном ее аспектах) - главное условие выхода на истинно теоретический уровень, на уровень системного знания, системной теории.

Диалектизация исследовательской мысли означает установление между диалектикой объекта (обучения) и диалектикой мысли о нем (объекте) отношений соответствия и, стало быть, автоматически обуславливает истинную теоретизацию объекта анализа и вместе с тем теоретическую и методологическую оснащенность практики. Диалектизация помогает дидактике (методике) выйти из застывших самодовлеющих теорий обучения, осознать, что поиски „теоретического покоя“ являются иллюзией (ибо реальное бытие объекта с этим не согласно!), обязывает в известном, знакомом увидеть новое.

Системная теория, предполагающая в качестве обязательных составляющих диалектическое единство картины познания объекта и картины реализации познанных и зафиксированных в форме законов сущностных характеристик объекта в практической деятельности, представляет абстрактную схему, которая принципиально отличается от схем уровня обыденного сознания (в основу которых кладут то, что видят, а не то, что по-знают).

3. Механизмом, обеспечивающим движение исследовательской мысли от нерасчлененного (цельного, абстрактного) представления о целом (реальном объекте) через диалектическое расчленение этого последнего на части к адекватному (целостному) воспроизведению данного абстрактного целого в мышлении в форме конкретного целого, является механизм анализа через синтез и синтеза через анализ, т. е. механизм диалектического противоречия, который делает возможным одновременность (симультанность, синхронность) акта познания частей и акта схватывания целого (когда части видятся не в изоляции, но в рамке целого с позиции их места и роли в этом целом). Именно благодаря этому удивительному механизму достигается адекватность отражения объекта в мышлении исследователя, восхождение его мысли от абстрактного целого к конкретному целому. В результате такого восхождения исследователь с необходимостью приходит к созданию понятийного концептуального образа объекта исследования, к созданию целостной (системной, т. е. подлинно научной!) теоретической системы-образа, адекватной объекту исследования как системе-оригиналу.

4. Процедура осуществления системного анализа включает пять уровней объекта, пять уровней системного движения теоретического мышления к построению (в пределах возможного!) целостного (т. е. системного) образа объекта (языка и обучения ему): онтологический уровень, морфологический, структурно-функциональный, праксиологический.

Эти уровни охватывают все стороны объекта (онтологическую, гносеологическую, аксиологическую и праксиологическую), все связи и отношения (от феномено-

логических до информационно-энергийных).

Теоретическое знание, формируемое в процессе перехода с уровня на уровень, раскрывает логику развивающегося объекта: пять уровней анализа - это пять уровней абстракции, пять уровней знания о его сущности, а весь процесс движения анализа являет собой переход от сущности первого порядка к сущности (более глубокой) второго порядка, от сущности второго порядка к сущности третьего порядка и так далее до бесконечности (т. е. каждый уровень выражает знание сущности того или иного порядка). У каждого уровня своя фокусировка, свой «разрез», своё измерение, свой масштаб, своя ипостась объекта, свой приоритет. Но, реализуя свою специфику, каждый уровень порождает потенции последующего, а их целокупность помогает человеческому познанию: 1) «схватить» объект в его наиболее существенных чертах, способствующих в конечном итоге пониманию сути, природы объекта, его специфической определённости (*differenzia specifica*); 2) осознать мировоззренческие основания современной теоретической деятельности в их чрезвычайно важном значении для формирования *целостной* картины объекта (языка и обучения ему), осознать их принципиальную необходимость. Отсутствие целостной картины неизбежно ведет к упрощению, вульгаризации в интерпретации отдельных данных, полученных в ходе исследования, к невольному возрождению бихевиористских тенденций в дидактико-методической сфере, к возрождению модернизированных форм механистичности и т. д.

5. Пятиуровневая процедура системного анализа обеспечивает: а) саморазвёртывание теоретического содержания: пять уровней - это пять уровней «разрастания содержания» (Гегель) теоретического знания до органического целого: и этот процесс совершается в процессе и через процесс раскрытия (осмысления) диалектически противоречивых связей и отношений между элементами в рамках целого и между целым и его элементами. Диалектика противоречия движет вперёд теоретическое содержание и обеспечивает его превращение в систему. Это даёт основания утверждать, что, системный анализ есть самодвижение содержания системной мысли.

6. Методологическим средством вычленения пяти уровней системного анализа является научный метод поступательного восхождения познания от абстрактного (объект берётся отвлечённо в целом без установления его качественной определённости) к мысленно конкретному, метод, при помощи которого мышление усваивает конкретное, воспроизводя его как духовно конкретное (Гегель, Маркс).

Исследование вещи методом восхождения от абстрактного к конкретному, от менее развитого к более развитому, от неполного, нераскрытого к полному, раскрытому является ведущей формой диалектического развития мыслей, их последовательного качественного усложнения. Усложнение является каждый раз новым уровнем познавательного восхождения, т. е. достигнутое на одном уровне знание выступает в качестве научной предпосылки для созидания, возникновения нового на другом, что в принципе исключает возможность разрыва со старым, но всемерно инициирует отрыв от него (системный принцип «отрыва без разрыва» по Мельникову).

Понятия, получаемые на каждом уровне (таксоны понятий), отражают в своих диалектически противоречивых связях как уровни становления системы категорий (теоретического образа объекта анализа), так и уровни системы постижения исследу-

емого объекта. Именно поэтому все пять уровней системного анализа могут быть отсечены друг от друга только в абстракции.

Метод восхождения от абстрактного к конкретному при осуществлении системного анализа оказывается определяющим научным методом как исследования объекта, так и изложения результатов. Благодаря этому методу системный анализ предстаёт как процесс, адекватно отражающий и фиксирующий одновременно и диалектику объекта, и диалектику мысли о нём (диалектику постижения объекта).

7. Уровневая процедура осуществления системного анализа, выявляя и учитывая взаимоотношения знания и заблуждения как огромную проблему теории познания, глубинно раскрывает объективную природу заблуждений, указывая каждый раз на нарушение правил системной методологии как на источник их появления и постоянно педалируя в качестве методологического ориентира мысль: чтобы что-то понять, надо знать условия его истинности. В качестве иллюстрации к этому можно (и должно в порядке самокритики!) сослаться на статью (Невская В.И. Дидактический аспект современного урока иностранного языка в школе. - Иностр. яз. в шк., 1987. - № 1), где автор, не утруждая себя необходимостью ни соблюдать правила системной методологии, ни глубоко вникать в диалектику возможного и действительного, легковесно употребил (а точнее, - злоупотребил!) бытующий в дидактико-методической литературе стереотип определения цели как идеально представленного результата предстоящей деятельности. Следствием этого явилось снижение уровня научности, указанной статьи: отождествив результат с целью, автор поставил следствие (результат) на место причины деятельности, нарушил, стало быть, диалектику причины-следствия (создал ситуацию, когда телегу ставят впереди лошади). Адекватное же понимание отношения между целью и результатом деятельности требует, во-первых, учёта диалектики возможного и действительного, согласно которой цель указывает не на результат, а лишь на возможность его реализации, актуализации в данных условиях (внешних и внутренних), и, во-вторых, соблюдения принципа триад системной методологии, обязывающего осмысливать отношение между целью и результатом не как прямое, но как опосредствованное целеосуществлением, т. е. *процессом* перевода возможного в реальное, действительное (цель-процесс-результат). Приведённого примера достаточно, чтобы утверждать, что компетентность и предвзятость не совместимы. Компетентная критика ориентирует учёного на осознание того, что его суждения и «приговоры» диктуются не личными предпочтениями, не личной неприязнью и не субъективистскими предвзятостями, но непреложными законами и интересами науки, которую он представляет и в сфере которой реализует свою творческую энергию. Но если предвзятость инерции традиционного мышления (или другие «идолы» заблуждений) всё же толкают учёного на сопротивление даже и за рубежом, где сопротивление уже нелогично, ненаучно, то этот учёный уже *ipso facto*, в силу самого факта, перестал быть учёным. Так что системный анализ силой аргументов убеждает и принуждает по-новому видеть объект, мир.

8. Системный анализ является инструментом продуктивной реализации тенденций современной науки: тенденций к диалектизации, теоретизации и космоизации.

Как инструмент диалектизации он помогает, во-первых, исследовать методи-

ко-педагогическую реальность в соответствии с универсальной логикой, объективной диалектикой, отражающей существующее положение вещей; во-вторых, позволяет исследовать объект (дидактико-методическую реальность) в его своеобразии, что обеспечивает воспроизведение в теоретическом знании специфической логики исследуемого объекта, исключая возможность появления в теории артефактов, редуционизма (когда произвольно, субъективистки исследователь объявляет некое свойство объекта сущностным, в то время как оно таковым не является) и отождествления этого последнего с таким познавательным средством, как упрощение (отвлечение от всего объективно несущественного). С точки зрения роли системного анализа в диалектизации дидактико-методического мышления он может быть определён как диалектико-системный анализ.

Как инструмент теоретизации системный анализ передает мысль в её естественном, натуральном, непосредственном движении от одной субстанции (бытие объекта) к другой (сущность объекта), т. е. системный анализ создает «концептуальный мост» между бытием и сущностью объекта; делает возможным: во-первых, обнаружение того, что скрыто от поверхностного взгляда (и что, как известно, составляет содержание теоретического знания); во-вторых, осмысление самого процесса обнаружения в качестве особой методологической задачи, решение которой позволит рассматривать методологические предпосылки дидактико-методического исследования не как готовые положения, относящиеся к иной области и там вырабатываемые, но как непосредственно подлежащие переосмыслению внутри самой дидактики (методики) в ходе развёртывания её собственных проблем; в-третьих, реализацию целостного проявления двух интенций мышления — эмпирической (она есть исток системного анализа по уровневой «матрице») и теоретической (в конце объект рассматривается через призму «терминосистемы», порождённой по принципу «цепной реакции» в итоге и процессе системного анализа); в-четвёртых, признание того, что истина суть процесс (знание об объекте, обретая статус системной теории, не утрачивает исторической перспективы: теории обновляются через уточнение старых понятий и введение новых или разрушаются).

Как инструмент космозации системный анализ подводит дидактико-методическую мысль к признанию и пониманию проблемы онтологизации обучения как остроактуальной проблемы. Понятие онтологизации объёмнее и содержательнее понятия социализации. Если первое ориентирует методико-педагогическую мысль на решение задач возвращения человека в мировой контекст, мировую систему, т. е. к Жизни по законам Нравственности, по законам Живой Этики, то второе требует решение задач адаптации человека к условиям жизни в обществе, к его моральным догмам, продиктованным его идеологическими догмами.

9. Осуществляемый по уровневой «матрице» системный анализ органически сопрягается с понятием моделирования, с модельным представлением и реализацией полученного знания об объекте.

Если системная модель - упрощённая модель, поскольку отражает сущность объекта упрощённо, но адекватно, то несистемная модель - редуцированная модель, ибо редуцирует сущность объекта и тем самым неадекватно представляет его, и как таковая, не позволяя сквозь себя увидеть, что в ней суть, она порождает иллюзию

объекта. В этом её недостаток: принимая иллюзию за истину, можно далеко уйти от последней. В пространстве дидактико-методической действительности сегодня доминируют, к сожалению, именно такие модели, они несут на себе печать эмпирической конструкции, эмпирического объединения произвольно выбранных единиц, превращающего модель в чисто описательный самоцельный формализм, ограничивающий свои функции узкой самоцельной картинностью и потому теряющий всякий смысл как теоретически, так и практически.

10. Формируя этико-экологическое (этико-философско-педагогическое) мышление как непреложную необходимость видеть объект адекватно, уровневая «матрица» осуществления системного анализа объекта (обучения) создаёт базу объективных знаний, необходимых и достаточных для компетентной критики, т. е. критики конструктивной, не допускающей «снятие» субъектного мира критикуемого, но приглашающей к творческому Поиску Истины в условиях ценностно-смысловой сопричастности друг другу в полном соответствии с доминантой «лицо вне и независимо от меня», с доминантой субъектность «Я» критикуемого, обрекающую субъективность этого последнего на уникальное мировоззрение, на уникальное понимание объекта, на уникальное суждение о нём. Следствие такой критики - духовный рост и автора, и оппонента, умножение их творческих потенций, что в целокупности обусловливает более глубокое проникновение в суть обсуждаемого, а также придаёт их теоретической деятельности достоинство духовно-теоретической деятельности, обязывающее обе стороны осмыслить тезис: познание объекта есть и познание самого себя или иначе - познание объекта есть самопознание субъекта, а участники научного диалога суть Со-беседники, связанные единством цели поиска, но не единством понимания, не единообразным мнением. В такой атмосфере логика антагонирования заменяется логикой синергирования, пронизанной духом постоянного искания встреч с другим Лицом, Живым Со-беседником по поиску Истины как источником умножения силы аргументов, исключая аргументы силы. Компетентная критика — это искусство убеждать, а не осуждать, искусство безошибочно отличать конъюнктурно-товарную продукцию, скоропреходящие дидактико-методические построения, теории, которые безвозвратно канут в прошлое науки, от подлинных, которые уже вошли или ещё войдут в сокровищницу славного былого нашей науки, которое (былое) необходимо понимать как историю дидактики (методики) в статусе подлинной науки и воспроизводить как основу эволюции дидактико-методической научно-теоретической мысли.

Н.Г. Буркова

ВИДЫ И ФОРМЫ МОНИТОРИНГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное состояние системы управления требует от администраторов и управленцев эффективного руководства различными образовательными учреждениями, быть способными к проектированию собственной деятельности, знать

потребности всей системы образования и задачи регионов, в которых они работают.

В этой связи особое значение приобретает проблема контроля учебно-воспитательного процесса и его составляющих с помощью постоянного и непрерывного наблюдения (мониторинга). При этом мониторинг рассматривается не только как способ описания действительности, но и как способ, обеспечивающий сферу управления информацией, необходимой для принятия адекватных решений.

Объекты мониторинга могут быть самые разные. Это образовательная система региона или отдельного города, конкретное образовательное учреждение или отдельный компонент учебно-воспитательного процесса, коллективы или индивиды.

Важнейшими объектами наблюдения педагогического мониторинга являются: результаты образовательного процесса, выраженного в педагогических целях на уровне колледжа (планируемый уровень образования; учебный процесс и используемые программы и учебники, которые применяются для достижения целей обучения (реализуемый уровень образования; результаты обучения, учет степени удовлетворенности преподавателей и студентов качеством преподавания и учения (достигнутый уровень).

Эффективная организация мониторинга на уровне учебного заведения связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения; целей обучения на каждом этапе профессионального становления специалиста, исходя из квалификационной характеристики и модели специалиста, разработанные в соответствии с федеральным компонентом и региональным компонентом государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Мониторинг образования на уровне учебного заведения возможен на основе учета объективной информации о различных сторонах организации учебно-воспитательного процесса, специально разработанной методики, заинтересованности всех участников процесса в получении объективных результатов.

В результате практико-ориентированного эксперимента нами вычленены приоритетные направления мониторинга, определены характер, глубина, объем и сроки его проведения. В ходе проведения мониторинга преподавателям предоставлялось полное право выбора методики обучения, отказались от мелочной опеки и регламентации их работы, предоставили все имеющиеся возможности для творческой деятельности, поиска различных вариантов организации образовательного процесса и апробации их на практике.

Обратим внимание на некоторые частные условия эффективной организации применения мониторинга на уровне учебного заведения. Мониторинг должен быть тщательно спланирован, участники должны знать, что будет отслеживаться, как, когда и где будут подводиться итоги. Непременными атрибутами мониторинга должны быть систематичность и гласность, компетентная проверка выполнения решений, оперативный анализ деятельности исполнителей.

Мониторинг учебного процесса применялся нами на трех взаимосвязанных

уровнях:

на уровне планирования, в котором отражался социальный заказ общества, выраженный в таких нормативных документах, как государственный образовательный стандарт, учебные планы, программы по специальностям;

на реализуемом уровне мы проверяли организацию учебного процесса с точки зрения методики, степени соответствия содержания и методов обучения, контроля и поставленных целей;

на достигнутом уровне мониторинг касался результатов обучения, диагностики знаний, умений, навыков, различных видов компетентностей, которые были получены в результате обучения в соответствии с планируемыми целями обучения, воспитания и развития, степенью удовлетворенности обучаемых и преподавателей качеством преподавания и учения.

Проводимая опытно-экспериментальная работа позволила определить основные этапы и процедуры по организации и анализу итогов учебно-воспитательного процесса, порядок отчетности.

По окончании учебного семестра преподаватели кафедр представляют протоколы экзаменов по всем дисциплинам на основании мониторинга оценки знаний студентов и анализ итогов экзамена с выводами и рекомендациями. Таким образом, дается объективная информация по итогам учебно-воспитательной деятельности обучающихся за семестр, что способствует повышению эффективности управления образовательным процессом.

При проверке знаний обучающихся используются различные типы заданий: комплексный вопрос-задача, ретроспективный вопрос-задача, оригинальный вопрос-задача, вопрос-задача с ошибкой, нестандартный вопрос, инициативный и конструктивный вопросы и т.д. Задания, предлагаемые студентам, как правило, носят практико-ориентированный характер, которые позволяют оценивать не только знания, но и умения применять их на практике; способность обучаемых самостоятельно и творчески мыслить; переносить имеющиеся у них знания и умения на новые условия; умение применять междисциплинарные знания для решения поставленных задач и т.д.

Разнообразные формы мониторинга дают возможность укрепить взаимосвязь между преподавателем и студентом, обеспечить единые требования к преподавателям и студентам, своевременно корректировать учебный процесс, обеспечить его более эффективное управление.

По срокам проверки усвоения учебного материала студентами мониторинг делится на текущий, промежуточный и итоговый. Промежуточный мониторинг включает консультации студентов, тематические конференции, защиту творческих проектов, тем.

Целью промежуточного мониторинга является комплексная оценка профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста по определенной теме, разделу, курсу преподаваемой дисциплины.

Итоговый мониторинг проводится в виде зачета и экзамена в различных формах. В том числе применяются нетрадиционные формы зачетов и экзаменов: комплексный экзамен, экзамен-диалог, экзамен - деловая игра и др.

Применительно к отдельному образовательному учреждению (в нашем случае - колледжу) мы выделяем следующие виды мониторинга: стратегический, тактический, оперативный; по этапам обучения (входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый); по временной зависимости (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий); по частоте процедур (разовый, периодический, систематический); по охвату объекта наблюдения (локальный, выборочный, сплошной); по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный); по формам объект-субъектных отношений (внешний или социальный, взаимоконтроль, самоанализ); по используемому инструментарию (стандартизированный, нестандартизированный, матричный и др.).

Стратегический, тактический и оперативный мониторинг применялся нами при изучении потребности специалистов разных профессий в городе и регионе. Мы исходим из того, чтобы максимально приблизить подготовку кадров к нуждам и потребностям регионального рынка труда. Нельзя готовить кадры, которые заведомо не будут востребованы.

Так, подготовка по таким гуманитарным профессиям, как менеджер, финансист, юрист, грозит «перепроизводством» специалистов и массовой безработицей. Одно из решений – оправдавшая себя многоуровневая, многоступенчатая система обучения в комплексе «колледж-вуз», которая позволяет студентам включаться либо выходить из неё в зависимости от индивидуальных потребностей и меняющихся требований рынка труда, а договорная экономическая основа отношений между сферами образования и производства выступает гарантией трудоустройства.

По данной системе колледж сотрудничает с Нижневартовским государственным педагогическим институтом и Тюменским государственным университетом. На всех уровнях обучения осуществляется подготовка по 11 специальностям, готовится открытие новых.

Трудности адаптации выпускников, в целом системы профессионального образования региона в новой социальной, экономической ситуации определили приоритетные направления развития колледжа на ближайшие годы:

- ориентация на рынок труда;
- максимальное сокращение и оптимизация расходов на подготовку кадров;
- совершенствование гибкости структуры открытия новых специальностей, интеграции содержания образования по ранее открытым; информатизация образовательного процесса, в целом модернизация учебно-технической базы с учётом экономических и социальных изменений;
- внедрение новых образовательных технологий, в частности, дистанционного образования; укрепление воспитательной системы колледжа;
- содействие индивидуализации и вариативности образовательных траекторий обучения студентов;
- обеспечение приоритетов здоровьесберегающих программ; развитие гуманного, уважительного стиля общения между преподавателями и студентами; учитывая, что моральное старение знания растёт катастрофически быстрыми темпа-

ми, считаем главным учить студентов культуре профессионального самосохранения и развития, предполагающую умение самостоятельно поддерживать профессиональную компетенцию.

Входной, отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый мониторинг нами использовался при оценке качества подготовки специалистов, начиная от абитуриента и заканчивая итоговой аттестацией.

В рамках данного эксперимента педагогическим коллективом разработаны сквозные учебные планы и программы, позволяющие выпускникам колледжа продолжить профессиональное образование в вузе по сокращенному варианту. Кроме того, программа обучения предусматривает возможность, наряду с основной специальностью, освоить и дополнительные, особенно востребованные на региональном рынке педагогического труда (домашнее образование, музыкальное образование, коррекционно-развивающее обучение, дошкольное воспитание, экологическая подготовка и др.).

Работа педагогического коллектива над содержанием образования ориентировалась на то, чтобы заложить в него следующие характеристики:

- постепенный переход к личностно-ориентированному типу обучения через многообразие образовательных программ по срокам, уровням, направлениям обучения для создания реальных предпосылок индивидуального выбора образовательных траекторий;

- утверждение академических свобод педагогов и студентов; стирание противоположности между гуманитарным и естественнонаучным образованием; развитие навыков самостоятельной и творческой работы;

- поощрение научных исследований преподавателей и студентов;

- обновление содержания и форм воспитательной работы; переход от компьютерной грамотности к освоению информационных и коммуникационных технологий и т.д.

Применение мониторинга позволит проводить системную диагностику количественных и качественных характеристик учебно-воспитательной системы образовательного учреждения; осуществить поиск резервных возможностей совершенствования образовательного процесса; дать комплексную оценку эффективности внедрения нового поколения государственного образовательного стандарта по специальности; оценивать традиционные и инновационные образовательные технологии; проводить комплексную экспертную оценку возможности применения в отечественной практике зарубежного опыта; изучать и анализировать экспериментальные учебные планы, содержание учебных программ, качество учебных пособий, дидактических и технических средств, включая компьютерные технологии обучения в их целостном единстве.

Е.М. Сафронова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Исследование процесса и результатов воспитательного влияния на личность – особо сложная область научно-поисковой деятельности, поскольку природа воспитания и критерии его эффективности не имеют в педагогической науке однозначной трактовки. Этот факт, однако, естественен для гуманитарной области знания, которой является педагогика. Сложность исследования воспитания связана с воздействием на сферу отношений человека, на ценностно-смысловые, нравственные установки личности. Все это относится к той области, которая с трудом подвергается каким-либо измерениям. Именно поэтому, исследуя воспитательную деятельность в общеобразовательной школе, мы опирались в том числе и на теоретические положения концепции гуманитарной экспертизы образования, разработанной С.Л.Братченко. Гуманитарная экспертиза – это особый вид экспертизы, осуществляемой на основе гуманитарной методологии. Гуманитарность проявляется прежде всего в ее целях и средствах. Кроме того, это экспертиза глубинная и личностно-ориентированная, т.к. в центре ее внимания находится человек как личность, человек в самых существенных, самых человеческих своих проявлениях.¹ Учет специфики гуманитарной сферы как предмета познания позволяет рекомендовать к использованию в качестве базовых такие методы исследования, как беседа, наблюдение, групповая дискуссия, игровые, герменевтические методы; в качестве дополнительных – тесты, эксперимент, стандартизированные опросы.

В рамках исследования функций, критериев и механизмов воспитательной деятельности коллективного педагогического субъекта воспитания в школе нами использовался комплекс методов исследования. Приведем некоторые из них. Исследуя профессионально-личностную позицию учителя- воспитателя как определяющий фактор субъективной реальности воспитания, нами составлялись портреты «воспитателя» и «псевдовоспитателя». С этой целью необходимо было выявить, образ какого учителя-воспитателя является идеальным для школьников. Использовался метод изучения документов, в роли которых выступили письма учащихся. Известно, что существуют традиционные и формализованные методы изучения документов. Нами использовался формализованный метод, который связан с разработкой особого приема, называемого контент-анализом. Он позволяет получить более объективную информацию о состоянии вопроса на основе анализа определенных смысловых единиц содержания и формы информации. При этом осуществляется систематический замер частоты и упоминаний этих единиц в определенной совокупности текстов и других носителей информации.² Приведем отзывы выпускников об учителе, его влиянии на них, полученные на завершающих уроках физики в XXI классах МОУ СОШ № 61. Учитель вел физику в этих классах в течение двух лет. Представим фрагменты из писем юношей и девушек, адресованных учителю. Время написания писем - 22 -23 мая 2003г. Из писем девушек: «Спасибо Вам за все то хорошее, что дали нам. Я говорю не только о знаниях, которых у нас стало намного больше, но и о том, что дали почувствовать нам, что такое хорошее человеческое общение». «Впервые я встретила такого тонкого, чувственного, понимающего человека как Вы» и др.

Из писем юношей: «Вы – человек, который отдал каждому из нас частичку себя». «Вы принесли нам свет – как частицу и волну» (ученик использует терминологию урока физики, который вел этот учитель) и др.

Мы понимаем, что подобный срез информации не является вполне объективным по ряду причин, в том числе и из-за повышенной эмоциональности учащих в ситуации завершения школьной жизни. Однако, даже скупые по природе выражения мужской половины класса говорят об особой актуальности в позиции учителя ориентации на личностное пространство воспитанника, значимости личностного контакта, того, что можно обозначить понятием «встреча». С помощью метода контент-анализа нами определены ключевые, наиболее часто встречающиеся ценности во взаимодействии школьника и учителя-воспитателя. По частоте выделения этих ценностей равное количество выборов сделано в отношении а) понимания («тонкий, понимающий человек», «человек, способный понять и помочь», «самый понимающий учитель в этой школе», «понимающая, справедливая», «человек, способный понять другого») б) помощи и поддержки («поддерживали нас, когда нам было трудно», «человек, всегда готовый помочь другим людям», «вы поддерживали меня, когда мне было плохо»), в) ценности «встречи» с другим человеком и ее восприятия как значимого события («рада, что у меня на пути встретился такой человек, как вы», «впервые встретила такого ... человека, как Вы», «надеюсь в будущем встретаться», «рада, что мы с вами встретились»). Чуть реже школьники отмечают ценности а) человеческого общения («мы говорили с вами обо всем на свете», «дали почувствовать нам, что такое хорошее человеческое общение», «вы говорили с нами о жизни, о будущем»), б) отношения учителя к школьнику как к личности («видели в каждом неповторимую личность» «подходили к каждому как к личности»), в) роль учителя как «второй мамы» («вы - единственный учитель, в котором я нашла вторую маму», «вы - наша вторая мама в школе»). Проведенный анализ удивил (и одновременно порадовал) тем, что выпускник школы, не являясь профессионалом в педагогической сфере, оперирует такими понятиями гуманистической педагогики как понимание, помощь, поддержка, личность и др., что говорит об истинности парадигмы образования, в рамках которой создаются современные теории воспитательной деятельности и воспитателя.

Определяя приоритетную функцию воспитательной деятельности в школе и воспитательный потенциал образовательной деятельности школы, мы использовали метод экспертных оценок, суть которого состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной или количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений.³ Нами учитывались также основные этапы реализации метода экспертных оценок: организация экспертизы, формулировка проблемы, цели эксперимента, установление ответственности и прав рабочей группы; подбор экспертов для проведения экспертизы; проведение опроса экспертов; анализ и обработка полученных результатов.

Была изучена точка зрения на воспитательный потенциал современной школы работников управлений образования г. Волгограда (30 человек), которым было предложено заполнить следующую таблицу из трех разделов:

Что современной школой делается в плане воспитания достаточно хорошо?	Что школа могла бы делать в сфере воспитания детей более качественно?	Какие надежды в плане воспитания детей на нее не стоит возлагать?
---	---	---

Кроме этого, информация собиралась с помощью собеседования и методики «Продолжи предложение».

Вопросы для собеседования с представителями управлений образования (специалисты, инспекторы, методисты)

В чем вы видите главную миссию школы: в обучении или воспитании?

Что сегодня реально делается школой в плане воспитания детей?

Что школа может делать для воспитания детей и юношества?

4. Что, на ваш взгляд, не могут ожидать от школы ни родители, ни общество в целом, ни государство в области организации и осуществления воспитания?

Методика «Продолжи предложение» (для представителей управлений образования). Ответ можно дать анонимно, указав лишь свой педагогический стаж.

1. «Потенциальные возможности школы в воспитании я вижу в ...»

2. «Большинство современных школ, воспитывая детей, знакомят их с нормами и образцами поведения, а также...»

В данном случае мы не будем представлять конкретные результаты исследования: с ними можно познакомиться в опубликованной статье.⁴ К недостаткам проведенного исследования следует отнести то, что опрос проводился не автором исследования, а через «вторые руки» (по распоряжению комитета по образованию, изданному по нашей просьбе). Это привело к тому, что методисты и инспекторы по привычке празднично «салютовали» о воспитательной работе в школах. В некоторых случаях имела место ситуация, когда менеджер образования мог сказать, что я вам, как исследователю, коллеге выражу истинную точку зрения, а для официального ответа (что на бумаге), скажу, «что положено». Поэтому изучение мнений экспертов для обеспечения достоверности исследования оптимальнее осуществлять самому его автору, который не воспринимается как представитель вышестоящих органов управления образованием. Мы полагаем, что в одном случае опрос лучше проводить устно и лично, в другом - письменно и заочно. Возможно сочетание этих видов опросов для сопоставления результатов, их «правдивости» через небольшие промежутки времени.

Нами использовалось сочетание коллективного и индивидуального методов работы экспертов в ходе учебных занятий с заместителями директоров школ по воспитательной работе. Аудиторию руководителей мы считали экспертами, т.к. это педагоги-профессионалы, имеющие опыт управленческой деятельности в сфере воспитательной деятельности в общеобразовательной школе. Первый (индивидуальный) этап работы состоял в заполнении каждым диагностической методики, в которой необходимо выделить приоритетную функцию воспитательной деятельности школы; второй (коллективный) состоял в обсуждении предложенного варианта ответа и его обосновании.

Диагностическая методика для работников образования разного уровня. Задача: Напротив каждой позиции в графах «Реально осуществляемые функции» и «Желаемые» функции воспитательной деятельности поставьте знак (+) или (-) в соответствии со своими представлениями о функциях школьного воспитания.

Перечень функций воспитательной деятельности в общеобразовательной школе	реально осуществляемые функции		желаемые
	имеют место часто	имеют место иногда	

Перечень функций включал 55 наименований, которые выделены на основе библиографического подхода к исследованию, состоящего в вычленении в современных теориях воспитания понимания их авторами назначения школьного воспитания.

Для уверенности в реальности полученных результатов и соответствия их действительности исследование с помощью метода экспертных оценок проводилось в нескольких группах руководителей школ г. Волгограда и области, а также в ходе Педагогического фестиваля с руководителями школ г. Сочи и прилегающих к нему административных районов (2003, сентябрь) (всего 108 человек). В результате было выявлено, что почти все опрошенные в качестве нежелательной функции школьного воспитания признали «присмотр за детьми и выдачу им распоряжений», что соотносится с нашими представлениями о роли воспитания в школе (хотя половина опрошенных отметила, что эта функция в реальной действительности имеет место - где часто, где иногда). У небольшого процента опрошенных вызвала сомнения функция, сформулированная как «формирование прежде всего потребностей духа, а не тела»; три человека не считают ее желательной: вероятно, их смутило слово «дух». При этом к желаемым функциям школьного образования в воспитании большинством отнесены: освоение, усвоение, присвоение школьником в процессе диалогического общения с педагогами и детьми ценностно-смыслового опыта, а также такие функции, как: включение учащегося в социум для обеспечения ему возможности быть гуманным, успешным; поддержка здоровья ума и души в предсказуемых и типичных конфликтах и испытаниях, с которыми человек столкнется на жизненном пути; смещение акцентов на поддержку субъектности, саморазвития индивида; постановка воспитанника в позицию субъекта нравственно-осмысленного отношения к себе, другим людям, ключевым сферам жизнедеятельности; постоянное, целенаправленное «помещение» ребенка в позицию субъекта культуры, создающего для себя разнообразные виды личностного опыта; обеспечение ценностно-смыслового принятия школьником ситуации образования как доминанты его жизнедеятельности на данном этапе личностного онтогенеза, эффективное включение школьника в собственное образование, объединяющее предметно-знаниевый и личностно-деятельностный компоненты; организация педагогической поддержки школьников в процессе осознания и принятия ими нравственных смыслов образования как основного пути вхождения школьника в пространство культуры, жизненной самоорганизации, самоутверждения, будущей жизненной и профессиональной карьеры; формирование нравственно-смыслового отношения школьника к собственному образованию; организация педагогической поддержки школьников в процессе осознания, принятия и реализации ими нравственных жизненных смыслов

В ходе анализа полученной информации нами использовался метод ранговых оценок, когда выявленные представления о приоритетной функции воспитательной деятельности в школе располагались в порядке возрастания в зависимости от степени их проявления.

Таким образом, основное назначение (функция) воспитательной деятельности школьных педагогов – обеспечение нравственно-смыслового, активно-творческого отношения личности школьника к собственному образованию как условие овладения всеми другими социокультурными (ключевыми) компетентностями.

О. Л. Егорова

РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПСИХОАНАЛИЗА В ПЕДАГОГИКЕ НЕМЕЦКОГОВОРЯЩИХ СТРАН

В конце XIX века в немецкой педагогике наметилась новая линия, на становление которой оказали значительное влияние познавательные традиции кантианства. Внимание теоретиков привлекла возможность систематизировать имеющиеся знания по критерию их приближения (или принадлежности) к методу как способу “производства”, что получило формальное закрепление в названиях методологических концептуализаций педагогического знания. В Германии, а затем в Австрии и Швейцарии началось оформление нового направления педагогической теории и практики, получившее наименование “психоаналитической педагогики” в соответствии с названием метода исследования, ставящего в центр внимания бессознательные психические процессы и мотивации.

Зарождение психоаналитической педагогики связано с именем З. Фрейда, заслугой которого явилось расширение границы применения психоаналитического метода и приспособил его к решению задач воспитания. З. Фрейд впервые употребляет как синонимы понятия “воспитание” и “работа психоаналитика”, задача которых усматривается в указании человеку новых ориентиров в жизни, придании ему активной роли со-исследователя, составляющего анамнез своей проблемы.

Первый этап генезиса и эволюции психоаналитической педагогики связан с осмыслением З. Фрейдом опыта терапевтической работы со взрослыми, в которой применялся метод, в дальнейшем названный стандартным методом (то есть связанным с “классической кушеткой”). З. Фрейд поставил в центр своей концепции универсалии бессознательных психических процессов, в хаотическом развёртывании которых он усмотрел источник созидательных и разрушительных тенденций человеческого существования. Данные универсалии явились первыми “отправными точками роста” в становлении теории психоаналитической педагогики.

Психоанализ как оригинальный метод самопознания и самоизменения находит своё применение в педагогической теории и практике стран Европы и во многом определяет их культурный контекст и в настоящее время.

В психоаналитической педагогике современного этапа сохраняется гносеологическая установка представителей классического психоанализа о том, что познание особенностей внутреннего мира человека становится возможным через анализ его бессознательной сферы, активность которой продолжает определять важнейшие мо-

менты психической жизни человека.

Метод психоанализа в настоящее время (со времени его активного внедрения в педагогическую практику в начале XX века) претерпел существенные изменения: будучи представленным на первом (классическом) этапе в виде метода свободных ассоциаций, он трансформировался на втором этапе (в период "ренессанса" психоаналитической педагогики) в варианты психоаналитических описаний поведенческих актов и методики педагогической беседы, нацеленной на выявление "объективного" содержания душевной жизни ребёнка. В период "ренессанса" психоаналитической педагогики методики сохраняют лишь общую направленность операций метода психоанализа и включают самые разнообразные авторские приемы (анализ продуктов творчества, аффективных проявлений, форм самовыражения и т. п.). На современном этапе (в период постмодерна) интерес к индивидуализации педагогических воздействий в контексте расширения методологии психоаналитической практики сохраняется и принимает форму разнообразных методических решений. К их числу следует отнести связанные с модификацией классического психоаналитического метода методики "продвигающего диалога", "диалогического рассказывания историй", "концепцию сценического понимания". Ведущей методологической тенденцией психоаналитической педагогики постмодерна следует считать наличие герменевтического модуса рассмотрения разнообразных специфических феноменов динамики психической жизни.

Современная немецкая психоаналитическая педагогика представляет определённый ресурс для решения проблем воспитания и образования, стоящих перед отечественными педагогами. В пользу этого довода свидетельствует то, что в нашей стране возрождается интерес к применению психоанализа в различных сферах деятельности. Об этом свидетельствует, во-первых, появление в 1996 г. Указа Президента РФ "О возрождении психоанализа", который предусматривает развитие теоретических, методологических, терапевтических и прикладных аспектов психоанализа; во-вторых, непроходящий интерес во всех развитых странах к методу психоанализа, история которого насчитывает уже более 100 лет.

Раздел 4

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ РАБОТАХ ПО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ

Развитие истории педагогики как отрасли педагогического знания предполагает рефлексию исследовательского инструментария историка педагогики. Осуществлению подобной рефлексии будет способствовать анализ методов исследований, которые указываются в диссертационных работах по истории педагогики. Методом случайной выборки были рассмотрены 30 авторефератов диссертаций по историко-педагогической проблематике, выполненных в 2000 – начале 2005 гг., из них 5 – на соискание степени доктора и 25 – кандидата педагогических наук. В разделе «Методы исследования» в них упоминается 74 метода.

Анализ показал, что подавляющее большинство заявленных методов относится к общенаучным: изучение литературы, документов, первоисточников (6 авторефератов кандидатских диссертаций); теоретический анализ документов и источников (8 - канд.); анализ состояния исследуемой проблемы (1 - канд.); систематизация (15 - канд. и 2 - докт.); системный анализ (3 - канд. и 1 - докт.); классификация (1 - канд.); идеализация (1 - докт.); сравнение (6 - канд.); сравнительно-сопоставительный анализ (12 - канд. и 2 - докт.); теоретический анализ (2 - канд. и 1 - докт.); логико-теоретический анализ (1 - канд.); теоретико-методологический анализ (1 - докт.); сочетание ретроспективы с перспективой в исследовании (1 - канд.); прогностический анализ в единстве с ретроспективным (1 - докт.); прогнозирование (1 - канд.); ретроспективный метод (в 1 - докт.); ретроспективный анализ (6 - канд. и 1 - докт.); научная абстракция (1 - канд.); генерализация (1 - канд.); анализ и синтез (6 - канд. и 1 - докт.); аналитический метод (1 - канд.); обобщение (13 - канд. и 2 - докт.); теоретическое обобщение (1 - канд.); контент-анализ (4 - канд.); контекстный анализ литературы (1 - канд.); интерпретация (3 - канд.); актуализация (1 - канд.); концептуализация (1 - канд.); метод научного прогнозирования (1 - канд.); моделирование (2 - докт.); конструирование (1 - докт.); проектирование (1 - докт.); метод определения хронологической последовательности этапов (1 - докт.); хронологический анализ (1 - канд.); семантико-терминологический анализ (1 - докт.); типологический метод (1 - канд.); аспектный анализ (2 - докт.); номотетические методы (1 - докт.); структурный анализ (1 - докт.); структурный и функциональный анализ (1 - канд.); компаративистский (1 - докт.); метод математической обработки данных (1 - канд.); герменевтический (1 - докт.); логический анализ (1 - докт.); системный анализ (конфигуратор) (1 - докт.); системно-структурный анализ (2 - канд.); теоретико-генетический (1 - докт.); генетический (1 - канд.); конструктивно-генетический (2 - докт.); метод ситуационного анализа в рамках исторического контекста (1 - докт.); кластерный анализ (1 - канд.); рефлексия (1 - канд.); синтез теоретических посылок (1 - канд.); фамилистический анализ (1 - канд.); метод опроса (1 - канд.); анализ продуктов творчества (1 - канд.); анализ массового опыта (1 - канд.); метод наблюдения (1 - канд.); анкетирование (3 - канд.); интервьюирование (1 - канд.); анализ сочинений и творческих работ (1 - канд.); метод беседы (1 - канд.).

Из числа заявленных методов на историческую специфику исследования в явном виде ориентированы следующие методы: сравнительно-исторический анализ (5 - канд. и 2 – докт.); теоретико-исторический ретроспективный и перспективный анализ (2 - канд.); установление связи с предшествующим и последующими педагогическими системами (1 - канд.); историко-феноменологический (1 - докт.); историко-типологический (1 - докт.); историко-структурный метод (1 - канд. и 2 – докт.); историко-компаративистский (1 - докт.); историко-герменевтический метод (1 - канд. и 1 – докт.); историко-логический (1 - канд. и 2 – докт.); исторический метод (4 - канд.); историко-генетический (2 - канд. и 1 – докт.).

В рассматриваемых авторефератах заявлен только один метод, в явном виде ориентированный на педагогическую специфику исследования: педагогический эксперимент (1 - канд.).

Не заявлено ни одного специального метода собственно историко-педагогических исследований. Этот факт актуализирует проблему их выявления (если они есть) и разработки.

В подавляющем большинстве авторефератов заявленные методы исследований содержательно не описываются. Из рассмотренных авторефератов, в которых раскрывается эвристический потенциал используемых методов исследования, выделяются работы В.Г. Безрогова¹, А.П. Булкина², Е.Г. Ильяшенко³.

В работе В.Г. Безрогова представлены следующие методы исследования: педагогическая классификация и типология, позволяющая распределить реконструируемые исторические феномены и выявить их различия и сходства; теоретико-генетический метод изучения педагогической практики, дающий возможность увидеть развитие идей и институтов, зарождающихся как в деятельности христианских школ, так и посредством преемственности от других концептуальных идей внутри традиции и вне ее; метод определения хронологической последовательности этапов в смене образовательных парадигм и их теоретического обоснования; метод выявления эволюции логического в историческом, с помощью которого реконструируется историческое развитие педагогического знания и способов его практического воплощения в исследуемый период; ретроспективный метод, позволяющий взглянуть на явление с точки зрения динамики его развития и преемственности; сравнительно-исторический и историко-феноменологический, которые позволяют без нарушения правил исторической реконструкции явления сопоставлять его с другими явлениями синхронно и диахронно, внутри одного региона и за его пределами; семантико-терминологический анализ (его применение показывает динамику смыслового наполнения тех или иных терминов); герменевтический, который проясняет значение сообщений исторических источников на текстуальном уровне; структурный и функциональный анализ, с помощью которых рассматриваются механизмы деятельности образова-

¹ Безрогов В.Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I – V веках: Автореф. д-ра пед. наук. – М., 2004.

² Булкин А.П. Генезис ключевых понятий отечественной педагогики (XVIII в. – XX в.): Автореф д-ра пед. наук. – М., 2002.

³ Ильяшенко Е.Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: Автореф. канд. пед. наук. – М., 2003.

тельных институтов исследуемого периода; моделирование системной целостности реконструируемого по фрагментам явления, что особенно важно при изучении любой институализирующейся образовательной традиции.

В работе А.П. Булкина описаны следующие методы исследования: аспектный подход к основным понятиям, сравнительно-исторический метод, позволяющий сопоставить воспитательные и образовательные явления, выявляя их сходства и различия; историко-типологический метод, позволяющий типологизировать воспитательные и образовательные явления прошлого и настоящего; ретроспективный метод, позволяющий рассмотреть процесс воспитания и образования, двигаясь от его ранних форм к более поздним; историко-структурный метод, позволяющий рассмотреть развитие процесса воспитания и образования, выделяя его основные системообразующие компоненты.

В автореферате Е.Г. Ильяшенко раскрываются следующие методы исследования: метод педагогико-антропологической интерпретации, позволяющий осмысливать исторические события, общественные процессы, практику образования, педагогические, научные, философские идеи в контексте задач и проблем педагогической антропологии; структурно-функциональный метод, позволяющий рассматривать феномен педагогической антропологии с точки зрения единства его структурных элементов и особенностей их функционирования; сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий сравнивать и сопоставлять рассматриваемые факты, выявляя их сходство и различия; типологический метод, позволяющий типологизировать рассматриваемые факты, иерархизировать их; генетический метод, позволяющий рассматривать феномен педагогической антропологии в развитии, двигаясь от его ранних форм к более поздним; ретроспективный метод, позволяющий рассматривать феномен педагогической антропологии в развитии, двигаясь от его поздних форм к ранним.

А.В. Овчинников

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИИ

Логика развития историко-педагогического знания на современном этапе диктует потребность в переходе от рефлексивных форм осознания прошлой действительности к дескриптивным, от абстракции к описанию, от критики её оснований и размышлений о кризисе к проблемам современного функционирования, к выработке рекомендаций модернизации образования с учётом организационных, методических, духовных, социальных традиций накопленных отечественной школой.

В истории педагогики и образования до сих пор существуют проблемы, которые не рассматривались исследователями. В общей логике развития современной науки такие проблемы возникают на пересечении различных областей научного знания. Одной из них оказалась проблема развития законодательства в области школьного образования в России Нового Времени, особенно в XIX-начале XX вв.- периода интенсивной всесторонней модернизации.

Анализ этой проблемы до сих пор не получил сколько-нибудь полного и объек-

тивного отражения в исторических и историко - педагогических работах. Научные труды в большинстве случаев содержат лишь фрагментарные сведения о законодательской деятельности, проводившейся в России с целью правового обеспечения развития народного просвещения на протяжении XIX в.

Появление в последнее время значительного числа научных и научно-популярных работ, в которых историки образования привлекают в качестве источника законодательные акты, требует разработки методологических основ их историко-педагогической интерпретации. Так, в работах советского времени, написанных с классовых позиций, нет четкого разграничения понятий «право» и «законодательство», что, в свою очередь, вело исследователей к смешению многих политических и правовых понятий. В историко-педагогической литературе рассматривался лишь малый круг имеющихся источников, подбор которых нерепрезентативен. За пределами внимания историков оставался целый пласт законодательской культуры в области народного образования, накопленный государством и научно-педагогической общественностью России XIX столетия.

История школьного законодательства дореволюционной России, как любая малоисследованная проблема, требует серьёзных разработок в области своего источниковедения, поскольку на всех стадиях работы исследователя с источником существует органическое единство методологии, методики и техники исследования, которые представляют собой тесную взаимосвязанную систему, необходимую для объективного воссоздания прошлого.

В этой связи необходимо уточнение вопросов, касающихся сущности источников как носителей информации о прошлом, их социальной природе, о соотношении в них объективного и субъективного, об адекватности и полноте отражения в них исторической действительности, о типах и видах источников, их информативных возможностях, принципах, путях и методах исторической критики, обработки и анализа содержащихся в них материалов.¹

Результатом любого исторического исследования является реконструкция прошлого, правильная его интерпретация. При этом объектом исследования в большинстве случаев выступает сложный исторический факт, который и определяет совокупность методов его исследования. Вполне естественно, что такой феномен, как законодательство в области образования требует тщательной текстологической проработки источников, которой славились не только представители позитивизма XIX века, но и многие советские исторические школы, их методологический багаж естественно с соответствующими коррективами, имеет значение и сегодня².

Главным источником по истории школьного законодательства выступает закон, фиксирующий прежде всего волю власти, её представления об идеальном устройстве системы школьного образования в стране на определённом историческом промежутке времени. Здесь на помощь историку образования должны прийти чисто юридические методы интерпретации источника.

При историко-педагогическом анализе правового источника возможным под-

¹ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М.: - Наука, 2003- С.119.

² См. Шмидт С.О. Современные проблемы источниковедения // Источниковедение. Теор. и метод. проблемы. М., 1969.

ходом к его исследованию может служить отношение к нему как материальному хранителю идеи государственной власти. Между тем логика развития современных социальных наук требует анализа законодательного источника как элемента логического абсолюта общественного развития определённого государства и общества в конкретную историческую эпоху.¹

Несмотря на то, что основным источником изучения школьного законодательства является закон (т.е. возведённая в степень обязательного исполнения воля государства), следует учитывать, что и он субъективен, поскольку является творением субъекта. Объективность же его проявляется в том, что сам источник выступает частью той исторической действительности, отражением которой он является. Поэтому главная задача историка наиболее объективно раскрывать в своём исследовании содержащуюся в источнике объективную информацию, выявляя её достоверность существующими методами критики источника.²

Методология источниковедческого анализа корректируется в зависимости от изучаемого исторического периода и региона.³ Существенное обновление методологических основ изучения законодательного акта в качестве историко-педагогического источника привносит в современное историко-педагогическое знание парадигмальный подход ко всемирно-историческому процессу. Сравнительная узость вовлекаемой в научный оборот источниковой базы компенсируется обильностью трактовок изучаемых текстов, что продолжает основные традиции отечественных историко-педагогических исследований. Такой подход в изучении законодательства в области образования должен применяться осмотрительно, поскольку не адекватен объекту исследования. Множественность интерпретаций законодательного акта, без использования традиционных общеисторических, историко-правовых методов источниковедения может привести к искажению, а в некоторых случаях прямой фальсификации духа и буквы закона в конкретно-исторических условиях его существования, а это повлечёт не вполне адекватное восприятие таких существенных аспектов истории образования, как политика государства в школьных вопросах, взгляды общественных движений и политических партий на развитие образования в той или иной стране, конкретно-национальные и общечеловеческие проявления правовых ценностей в образовании.

Помимо законодательных актов, важным историческим источником выступают циркуляры, инструкции, правила и другие документы, принимавшиеся в порядке разъяснения практики применения закона. Эти источники служат более точной интерпретации законодательства. Необходимым направлением изучения законодательства в области образования является сравнительный анализ источников одного

¹ См. Петров М.К. Социально-культурные основания развития современной науки. М.1992.

² Существуют и другие мнения о важности изучения исторических источников и всего историко-педагогического процесса, некоторые из них, мягко говоря, полемичны (Данилюк А.Я., А.Н.Копыл. Два подхода к осмыслению историко-педагогического процесса. //Славянская педагогическая культура. 2003, - № 2)

³ Приблизительная периодизация развития школьного образования в России дана в нашей работе «Некоторые методологические основы изучения истории школьного законодательства России»// Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования: Матер. Всеросс. Методол. семинара. Под науч. ред. Н.В.Бордовской. Т.2. С-Пб.-2004. С.81-86.

периода в развитии разных стран. Это позволяет выявить общее и особенное в государственном регулировании образовательных культур у различных народов, проследить тактику «подведения» культурно-национальных традиций в образовании, складывавшихся в определённое время, к общим стандартизированным формам развития современного международного образовательного пространства.

Н.П. Юдина

ТИПОЛОГИЯ МАКРООБЪЕКТОВ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Сейчас, когда в истории педагогики «белых пятен» нет и все факты, кажется, описаны, внимание исследователей переключилось на макрообъекты – педагогические парадигмы, традиции, течения, направления, научные школы... Обращение к ним перемещает локус научного интереса с собственно педагогических явлений на их социально-педагогические культурно-педагогические, личностно-психологические детерминанты. Изучаемый в таких аспектах историко-педагогический процесс оказывается «вписанным» в мощный поток культурогенеза и социогенеза. Решение конкретных исследовательских задач, которые традиционно стоят перед историей педагогики – выявление факта, его описание, оценка в свете современности, отнесенных к макрообъектам, – невозможно без их идентификации (отождествления с неким родовым или видовым понятием, конкретизации исследуемой сущности путем отнесения к типу или классу аналогичных)¹.

В силу сложности объекта такая процедура разворачивается в самостоятельное исследование и требует специального обоснования. К сожалению, сегодня в историко-педагогической науке (и шире – в педагогике в целом) нет теории систематизации педагогических объектов, а ситуативные обращения к этой проблеме (В.Г. Безрогов, Н.Г. Бордовская, Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот) не заполняют пустующую нишу. Отсутствие четких теоретических положений приводит к тому, что терминология, «процедуры», нормы и способы педагогической систематизации выбираются случайно или по аналогии с инструментарием тех наук, которым больше «повезло» в этом плане (история, социология, культурология, естествознание). Примером казуального решения вопроса о систематизации макрообъектов историко-педагогического исследования может служить классификация педагогических парадигм, предложенная М.В. Богуславским (1994) на основе базовых идей гуманистической педагогики.

Описание нашего опыта разработки типологии педагогических традиций мы предлагаем ниже. Задача типологизации традиции была для нас «вторичной»; она возникла в процессе исследования гуманистической демократической педагогической традиции, но обрела методологическое звучание. Без ее разрешения оказалось невозможным выявить абрис объекта – контуры изучаемой педагогической традиции. Предпосылкой в поиске методологического ключа исследования стала экстра-

¹ Понятия «классификация» и «типология» не являются синонимами. Здесь мы употребляем их как синонимы на том основании, что оба они называют процедуры упорядочения объектов путем сравнения их сущностных признаков.

поляция в педагогику открытий, сделанных в отношении традиций в культурологии, социологии, гносеологии.

Выстраивая типологию, мы исходили из определения педагогической традиции. Это выражение объективно отражает существующей преемственной связи между элементами, качественными состояниями (этапами развития) историко-педагогического процесса, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов. Традиция формируется в результате социально-культурной детерминации при личностном выборе субъектов педагогической реальности и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности.

В силу особенностей традиции вообще и педагогической в частности любой ее элемент (содержание, ценности, концепции, технологии) может стать объектом преемственности и сформировать единичную (локальную) педагогическую традицию. Это означает, что практически любая составляющая педагогической традиции может стать и основанием для классификации традиций.

В разработке типологии педагогической традиции мы отталкиваемся от суждения Г.Б. Корнетова (1996) об основаниях типологии всемирного историко-педагогического процесса. По мнению ученого, ими могут быть внешние социокультурные доминанты, антропологические представления, представления о сущности педагогического процесса и его назначении, принадлежность к историко-культурному типу или культурно-исторической эпохе.

Считаем, что базовым основанием для типологии педагогической традиции может быть система ценностей, поскольку она отражает социальную и культурную обусловленность педагогического процесса, является индикатором направленности педагогического сознания, играет ведущую роль в распространении педагогической традиции. Конкретное выражение базового основания связано с акцентуацией дуальной онтологической схемы деления мира на субъект и объект. В педагогической реальности субъект и объект «человекоразмерны», поэтому они нагружаются аксиологическими смыслами, отражающими ценность человека, включенного в педагогический процесс.

Анализ историко-педагогических явлений через призму ценностей позволяет внутри педагогического пространства выявить три области, образованные одной из трех ценностных доминант. Первую составляют те, в которых человек мыслится как самоценность, субъект педагогической реальности (образовательной системы, педагогического процесса, педагогических отношений и т.д.). Во вторую входят те, в которых человек предстает как объект, испытывающий влияние извне (со стороны образовательной системы, других субъектов педагогического процесса, педагогических отношений). В третьей области – те педагогические явления, в которых человек «якобы ценность», когда соблюдается «антураж» при отсутствии истинного ценностного отношения.

Наличие преемственных связей внутри выделенных областей указывает на существование трех базовых педагогических традиций: антропоцентричной (гуманистической), социоцентричной (авторитарной) и манипулятивной. Онтологический

масштаб систематизации позволяет их назвать метатрадиями¹.

В рамках исследования демократической педагогической традиции особый интерес представляет гуманистическая метатрадиция. В ее пространстве существует несколько типов преемственных связей, которые составляют самостоятельные гуманистические традиции. Основанием для их дальнейшей классификации мы выбрали ведущие коммуникации человека, придающие особый смысл человеку и его жизни. Отталкиваясь от концепции культурного диалога, глубинного общения (Г.С. Батищев, В.С. Библер), мы выделили несколько видов базовых коммуникаций: Я – Абсолют, Я – Культура, Я – Общество, Я – Продуктивная деятельность, Я – Я. На основе этих коммуникаций мы называем

Гуманистическую религиозную (по отношению к отечественной культуре это гуманистическая христианская педагогическая традиция), где ценностью выступает ориентация на представление о человеке как божественном творении, педагогический процесс оказывает помощь в выявлении предназначения и духовном восхождении.

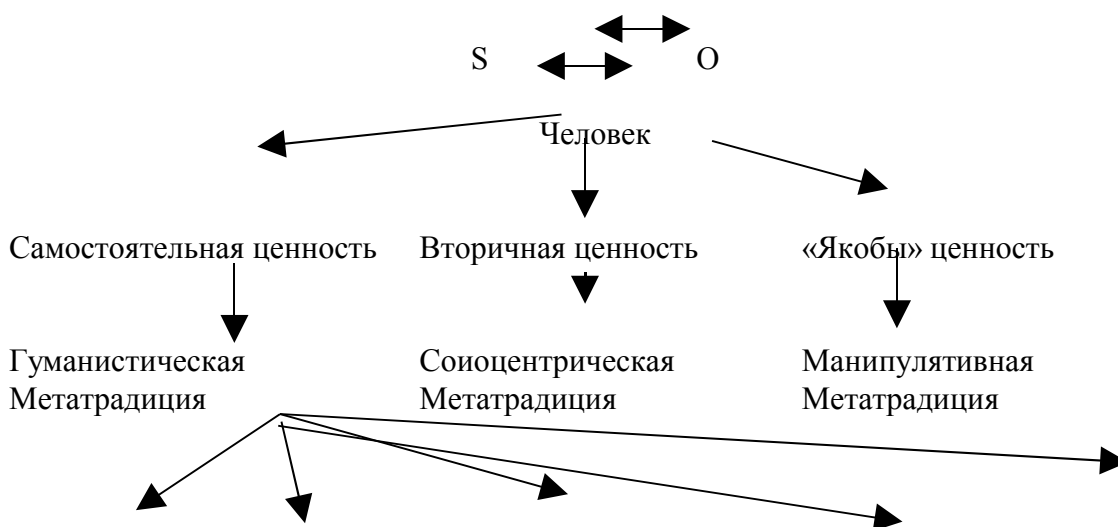
Гуманистическую культурологическую: человек есть носитель культуры, а педагогический процесс – процесс инкультурации и культурной идентификации;

Гуманистическую демократическую: человек как субъект общественных отношений, а педагогический процесс – средство воспитания гражданской ответственности

Гуманистическую прагматическую, которая ориентирована на человека «трудящегося», приносящего пользу своей практической деятельностью, а педагогический процесс – средство социализации;

Гуманистическую индивидуально-личностную: человек - неповторимая индивидуальность, постигающая себя и свое бытие, а педагогический процесс - средство выявления и становления индивидуальности.

Схематически это можно показать так:



¹ Здесь мы пользуемся терминологией, принятой в историко-педагогическом знании

Я – Абсолют
Гуманистическая религи-
озная

Я – Культура Гуманисти-
ческая культурологическая

Я – Общество
Гуманистическая
кратическая
Демо-

Я – Дея-
тельность
Гуманисти-
ческая праг-
матическая

Я – Я
Гуманисти-
ческая инди-
видуально
личностная

Очевидно, должен появиться следующий уровень дифференциации педагогических традиций. Он должен отражать собственно педагогические основания. Связанные с разработкой педагогических теорий концепций, в которых опосредованно отразятся ценностные представления о человеке и назначении педагогического процесса. Эту задачу еще предстоит решить.

И.З. Сковородкина

О ВЫБОРЕ МЕТОДОВ В ИСТОРИКО–ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

У исследователя проблем истории педагогики и образования в процессе работы возникает множество вопросов. В частности: Каких и сколько должно быть источников? Какие архивные материалы могут быть использованы исследователем для анализа? По каким параметрам сделать выборку источников и их последующий анализ? На сколько объективна авторская выборка фактов, условий? Какие методы применить? На сколько доказательны выводы? И др.

В настоящее время, когда пересматриваются многие позиции на историю государства российского, историю отечественной педагогики, важно определить реальное проблемное поле и выборку методов исследования. Кроме того, ученому необходимо определиться с объектом изысканий. Это связано с тем, что объект в историко–педагогическом исследовании может рассматриваться с разных позиций: 1) с точки зрения его внутренней структуры, как органическое целое, как система; 2) с точки зрения процесса, то есть следующих друг за другом во времени совокупности исторических связей и зависимостей его внутренних составляющих; 3) с точки зрения выявления и фиксирования качественных изменений в его структуре в целом; 4) с точки зрения раскрытия закономерностей его развития, законов перехода от одного исторического состояния объекта, характеризующееся одной структурой к другому историческому состоянию, характеризующемуся другой структурой.

Историко–педагогические исследования проводятся на основе историзма как методологической основы диалектического осмысления процессов, происходящих в современном обществе и научном познании. Историзм – это и принцип подхода к

действительности, как изменяющейся во времени и развивающейся. Это одновременно метод исследования и оценки явлений, процессов природы и общества, когда изучаемый объект рассматривается в процессе его закономерного развития, возникновения и изменения во времени, во взаимосвязи с окружающей средой, с другими объектами.

Углубление взаимосвязи педагогики с другими науками приводит к тому, что диапазон ее методов все более расширяется. Под методом в педагогике понимается система правил и приемов подхода к изучению педагогических явлений. Метод выступает основной единицей методологии (учения о методе). Метод – это способ теоретического исследования или практического осуществления чего–либо, исходящий из знания закономерностей развития объективной действительности и исследуемого предмета, явления, процесса, путь достижения определенных результатов познания и практики. Знание метода имеет важное, прежде всего практическое значение, так как ориентирует исследователя в мире науки и практики, помогает ему выбрать существенное и отчленить второстепенное, наметить пути восхождения от известного к неизвестному.

При выборе метода исследователю стоит подумать о его (метода) возможностях, о том, насколько он объективен для изучения того или иного педагогического (социально–педагогического) явления. Любое педагогическое явление может быть объективно изучено при разностороннем его рассмотрении в конкретных исторических условиях и взаимосвязях, с использованием комплекса методов.

Современная система методов разнообразна. Многообразие методов науки и сама творческая природа научного мышления делают крайне проблематичной возможность построения единой теории научного метода, которая давала бы полное и систематическое описание всех существующих и возможных методов.

Чаще всего при проведении историко–педагогических исследований используют общенаучные (теоретические) методы исследования: анализ и синтез; индукцию и дедукцию, абстрагирование и конкретизацию, систематизацию, описание и измерение, объяснение и др. и др. В историко–педагогических исследованиях желательно использовать и другие методы. Например, таких наук, как истории, логики, математики.

У исследователя историко–педагогических проблем есть возможность в использовании не только педагогических, но и общеисторических методов, в частности, историко–генетический, историко–сравнительный, историко–типологический и историко–системный.

Интересен применительно к историко–педагогическому исследованию метод контент–анализа, который позволяет провести анализ содержания, в частности документов, с помощью математических средств. При его использовании главное разработать (обосновать) единицы анализа, найти их интерпретацию в тексте и сделать статистическую обработку.

Наибольшую ценность для историка образования имеют методы исследования причинных связей, основателем которого является Ф. Бэкон, затем Дж. Миль. Цель этих методов состоит в выяснении вопроса: можно ли считать предшествующее явление причиной последующего или нельзя. Таких методов известно 5: 1) метод

сходства, 2) метод различия, 3) соединительный метод сходства и различия, 4) метод сопутствующих изменений, 5) метод остатков. Обращение к этой группе методов позволяет четче определять границы исследуемого явления, выявлять факторы, условия, тенденции его развития.

Сложность в исследовании истории педагогики состоит в том, что, во-первых, происходит пересмотр методологии историко-педагогических исследований (по этому поводу ведутся серьезные дискуссии); во-вторых, существует негласное деление исследований по историческим этапам и периодам в рамках научно-исследовательского института (в связи с этим очень трудно провести объективную оценку пограничных состояний явлений, теряются связи между явлениями пограничных исторических эпох, в истории так не может быть); в-третьих, ученые сами проводят деление по историческим этапам и периодам (один занимается XV-XVI веком, другой XIX веком, третий началом XX века, и т.д.).

Логика конкретного историко-педагогического исследования может быть выстроена (как вариант) через:

- определение исторических рамок исследования (обоснование исторического периода);
- поиск, выявление нормативно-правовых актов (указов, циркуляров, приказов, др.), последующий их анализ (в соответствии с разработанными исследователем критериями);
- обоснование выбора персоналий в истории педагогики исследуемого периода,
- выявление, обоснование, описание и интерпретация их педагогических идей, возможных практических достижений педагогов исследуемого периода;
- описание позитивных тенденций в теории и практике отдельного педагога, его школы (имеется в виду научная школа);
- обоснование путей, приемов, способов возможной трансформации педагогических идей в современные условия (прежде всего, с целью избегания ошибок прошлого и более четкого выстраивания стратегии и тактики новых педагогических систем).

В историко-педагогических исследованиях все чаще находят применение количественные математические методы. Как отмечал историк И.Д.Ковальченко, «... объективная природа явлений общественной жизни является такой, что не только допускает применение количественных и математических методов при изучении этих явлений, но и может быть наиболее глубоко познана только на их основе. Современное же развитие науки, определяемое как непосредственными потребностями общественной практики, так и углублением самой научно-познавательной деятельности, требуют все более широкого применения количественных и математических методов» (1, с. 312). Математические методы в историко-педагогических исследованиях имеют свою сферу эффективного применения. Пределы этого применения ограничиваются не только исследовательскими целями, научным уровнем, а также возможностями и спецификой математического знания. При этом, исследования по истории педагогики, начиная с постановки цели до формулирования выводов, должны основываться на четких теоретико-методологическом и логическом подходах. В связи с этим практическая подготовка исследователей к применению количественных и математических методов выступает одной из задач высшей школы на

этапе подготовки прежде всего в вузе и далее в аспирантуре.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования /И.Д.Ковальченко; Отделение историко-филологических наук. 2-е изд., доп. – М.:Наука, 2003. – 486 с.: ил.

А.П. Беликова

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В настоящее время в процессе переоценки многих ценностей политического, социального и культурного плана уходит в прошлое ложное мнение о второстепенности, второсортности всего провинциального - образа жизни, науки, культуры, искусства, которое приводило к обеднению научного анализа многих явлений общественной жизни, в нашем случае - к обеднению региональных историко-педагогических исследований. О региональных историко-педагогических исследованиях, к сожалению, упоминалось очень редко, некоторые ученые (А.И. Пискунов, В.М. Кларин) считали, что для современной историко-педагогической науки вполне достаточно фактического материала, что «вполне достаточное место в историко-педагогических исследованиях занимает изучение взглядов и деятельности отдельных педагогов (лиц, персоналий)».

На важность и значимость глубоко научного подхода к региональным исследованиям одним из первых педагогов-ученых обратил внимание доктор педагогических наук, профессор Ф.Ф. Шамахов. Он несколько своих работ посвятил вопросу о роли региональной тематики в развитии историко-педагогических наук. Региональные исследования, по его мнению, должны «дать основу для глубоких теоретических выводов», «будут содействовать вскрытию общих закономерностей историко-педагогического процесса и обогащению историко-педагогических исследований конкретными фактами и педагогическими идеями», позволят привлечь к участию в создании обобщающих трудов многочисленную армию исследователей. Региональные труды важны прежде всего не тем, что в них учтены специфика (географическая, демографическая, национальная и т.д.), а тем, что в них наилучшим образом реализуется известное положение диалектики о проявлении общего не иначе, как через частное, конкретное.¹ Поэтому, по мнению Ф.Ф. Шамахова, хорошая, добротная работа "местного" масштаба нередко весит больше на весах науки, чем общий, но малосодержательный труд. Научные труды регионалиста Ф.Ф. Шамахова, по мнению видного историка Сибири В.Л. Соскина, «демонстрируют высокий уровень теоретического осмысления важнейших факторов развития сибирской школы».²

¹ Шамахов Ф.Ф. Основные этапы истории советской школы за 50 лет и некоторые особенности развития школы Сибири //Школа и пед. мысль Сибири. Вып. 33, Н., 1969; О задачах в области работы над сибирской тематикой //Школа и пед. мысль Сибири. Н., 1977; Роль региональной тематики в развитии педагогической науки //Вопросы истории педагогики. Т.1, 1978; и др.

² Соскин В.А. Историография культуры и интеллигенции Сибири. Н.,1979, О системе историко-пе-

Региональные историко-педагогические исследования приобретают особую значимость в настоящий период в связи с острой потребностью в выработке новых подходов к исследованию вопросов образования, связанных с определением региональной стратегии образования, где особая роль отводится определению основных направлений развития общего школьного образования с учетом региональных особенностей, разработки проблем прогнозирования.

Региональные историко-педагогические исследования способны внести существенный вклад в научно-теоретическое и научно-практическое решение задач перестройки образовательной системы. Министерство образования, органы управления образованием, педагоги-ученые и практики в настоящее время имеют четкое понимание общности образовательных программ и видят пути их решения совместными усилиями. С региональным развитием образования ученые-педагоги, учителя-практики связывают особые надежды приближения школы к социальной специфике, хозяйственным нуждам ее местности, надежды на возврат юного человека к духовным истокам своей малой родины, открытия детям ее истории, культуры, традиций.

Российская система образования в настоящий период получила хорошую базу для развития основных приоритетов, закрепленных в законе Российской Федерации «Об образовании», таких, как демократизация, предполагающая избавление образования от монополии центра и государства, автономию образовательных учреждений, децентрализацию многоукладного образовательного пространства, с разграничением полномочий между федеральными и местными органами управления, укоренением школы на национальной почве.

Совершенствование современного историко-педагогического знания с учетом новых социально-политических условий - настоятельная необходимость. Сегодня нужны новые подходы к разрешению историко-педагогических проблем, которые должны нацелить исследователя на переосмысление известных и вскрытие новых фактов, что поможет ему многие ранее вскрытые закономерные явления и факты увидеть в новом свете и одновременно обнаружить такие аспекты проблем, «которые прежде не были, а чаще не могли быть замеченными. С каждым новым крупным этапом в развитии науки прочитывается и ее история».¹

В этом отношении довольно убедительны для нас мысли В.О. Ключевского по поводу соотношения общей и местной истории. Он считал, что «изучение местной истории дает готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии», что все исторически образующие общества - все различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше мы узнаем таких сочетаний, тем полнее узнаем свойства и действие этих условий каждого в сущности или в данном наиболее своеобразном подборе. Изучая местную историю, мы познаем состав людского общежития и природу составляющих ее элементов.²

Историко-педагогическая наука, как и любая другая научная отрасль, призвана чутко реагировать на происходящие социальные, экономические, политические и

педагогических исследований и роли в ней региональной тематики.- Сов. Педагогика. – 1980. №2. С. 156 - 158.

¹ Микулинский С.Р. Методологические вопросы историко-научного исследования //Проблемы истории и методологии. М., 1974. С. 27.

² Ключевский В.О. Соч.9-т., М.: Мысль, 1987. т. 1. С. 36 - 39.

культурные перемены в обществе, акцентировать свое внимание на поисках новых методологических подходов к изучению целостного историко-педагогического процесса.

Основная функция методологии - организация и регулирование процесса познания. Особенно это касается проблем, относящихся к определению сущности, структуры и специфики исследования историко-педагогического процесса, его внутренней логики, «до настоящего времени слишком неопределенных и малоизученных».¹

Методология отечественной истории педагогики послеоктябрьского периода, сформированная на основе марксистско-ленинского учения, в настоящее время не отвечает современным задачам развития историко-педагогической науки. Негативное отношение к региональным исследованиям, на наш взгляд, утвердилось и развивалось «благодаря» универсализации марксистско-ленинской методологии познания историко-педагогического процесса, когда, пользуясь единым методом познания, искусственно пытались подогнать под выявленные или типичные явления, конкретные историко-педагогические события и факты. Освобождение от идеологического прессы позволяет уточнить ряд методологических положений, подойти к формированию новых подходов в исследовании вопросов развития педагогической мысли и практики образования, на вооружение исследователи берут в качестве философской концепции, раскрывающей историю общественного развития в аспекте ее культурной обусловленности и гуманистического содержания.

Новые подходы к осмыслению генезиса педагогического знания, в частности, так называемый цивилизационный, акцентирующий внимание на социально-культурных доминантах историко-педагогической динамики, помогают «оживить», «очеловечить» прошлое, подтвердить, что сознание людей, их представление о нормах и категориях в значительной мере детерминированы менталитетом эпохи и региона, в котором они живут и действуют. Учет антропологических и социально-психологических подходов в региональном исследовании обеспечит научную объективность исследования, поможет историку глубже и полнее проникнуть в сферу сознания и чувства непосредственных участников этого процесса, установить взаимосвязь и взаимодействие внешних, объективных авторов, определяющих его, с личным, субъективным началом.

Научная обоснованность регионального подхода, значительно углубляющего и расширяющего возможности историко-педагогического исследования, логично вытекает из философского положения о том, что вне общества нет человека, следовательно, нет и объективного познания. Отсюда следует, что изучение историко-педагогического процесса необходимо вести в непосредственной связи с той конкретной во времени и пространстве средой, в которой он имел место. Исследование историко-педагогического процесса в том или ином регионе нашей страны будет выступать как объект для познающего (субъекта).

Изучение практической деятельности - это обращение к педагогической деятельности как к объекту исследования, но историк педагогики в отличие от теоретика педагогики не изучает саму педагогическую деятельность, а лишь источники, где

¹ Равкин З.И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований М., 1993.

эта действительность отражена. А если нет этих источников, то мы эту практику знать не можем. Вот поэтому историку педагогики для представления педагогической действительности, которую он выявляет через источники, необходимы факты. В этом плане большую помощь могут оказать монорегиональные исследования, задачу которых мы видим в том, что они помогут ввести в научный оборот как можно больше достоверных источников, в которых запечатлена историческая правда, а это значит, что такого рода исследования помогут ученому, исследователю быть объективным, то есть установить подлинность документа, в котором непосредственно и целиком запечатлена историческая правда.

Важнейшей методологической проблемой изучения историко-педагогического процесса в целом и в отдельных регионах нашей страны в частности является правильное раскрытие диалектической взаимосвязи общих закономерностей и региональных особенностей их проявления. Эта проблема, а значит, и ее решение является центральной, дающей ключ к научному анализу исторического процесса. Однако при подходе к ней до сих пор преобладает поверхностный иллюстративный подход. С одной стороны, все чаще встречаются попытки подмены всестороннего глубокого анализа местного фактического материала общепринятой схемой изложения событий, игнорирования особенностей развития тех или иных процессов в отдельных регионах.

В связи с этим существенное значение для разработки методологий региональных исследований по историко-педагогическим вопросам приобретает проблема соотношения в них общеисторического и конкретно-педагогического материала. Дело заключается не столько в том, чтобы положительно решить вопрос о соотношении этого материала с конкретным содержанием исследования. При этом необходимо обеспечить существенную органическую связь общеисторического материала с конкретно-педагогическим, а не чисто механическую связь, с раскрытием специфичного решения этой проблемы в регионе, что, естественно, повлияет на повышение методологического уровня исследования. Правильное разрешение вопроса о соотношении общеисторического материала с конкретно-педагогическим содержанием исследования по истории школы и педагогической мысли в отдельных регионах нашей страны будут содействовать, на наш взгляд, полному и глубокому пониманию основных черт и особенностей развития педагогической науки и школьной практики на соответствующем этапе их развития.

Поэтому понятно, что особое значение в работе исследователя-регионалиста приобретает вопрос об основных требованиях к отбору фактов, о том, какими должны быть критерии отбора. Показателями такого отбора, на наш взгляд, должны служить те признаки, которые дают возможность определить уровень ценности не столько в прошлом, сколько в настоящем. А ценными будут считаться те конкретно исторические факты, которые помогут современному педагогу как ученому, так и практику утвердиться или отказаться от реализации тех или иных современных педагогических идей.

Термин «регионально-педагогическое исследование» в историко-педагогической науке не получил еще своего содержательного определения. Понимание термина связано с непохожестью, своеобразием, чья уникальность базируется на специфич-

ке географического положения, природных, исторических и культурно-бытовых условий. Давая определение данного направления историко-педагогического исследования, мы допускаем определенную относительность этого понятия, ибо как историческая, так и педагогическая науки едины, неделимы.

Региональное исследование в сфере истории образования, на наш взгляд, предполагает изучение определенного историко-педагогического процесса в четко выделенных географических и исторических рамках, воплощающих в себе социально-экономическую и культурную специфику данного региона.

Важно, на наш взгляд, изучить, сохранить и передать индивидуальное своеобразие в историко-педагогическом процессе разных регионов, больших и маленьких, выявить и рассмотреть типологические характеристики, найти сильные стороны, способные научно обогатить не только общегосударственную Российскую, но и мировую историко-педагогическую науку.

О.Е.Кошелева

НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕАЛЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОСТИ¹

Долгое время педагогика не существовала в качестве особой отрасли знаний. Первоначально она осмыслялась, как и другие реалии человеческого бытия, в философской мысли. Известны, однако, и практические руководства для учителей (например, по воспитанию принцев или по обучению грамоте), которые аккумулировали в себе идеи философских, теологических и медицинских сочинений и практический опыт.

Вплоть до раннего Нового времени не было и понятия «исследование», в том числе и «педагогическое исследование». Оно сформировалось как главный компонент новоявленного феномена, получившего название «наука». Именно науке для исследований требовалась разработка соответствующих научных методов (см., например, «Рассуждение о методе» Р.Декарта (1637 г.)

Потребовалось время, чтобы знания о воспитании и обучении человека обрели статус научной дисциплины. Так, Ф.Бекон, создавая в начале XVII в. классификацию наук, эти знания поместил в разные ее разделы. Педагогика обретает очертания науки в работах Я.А.Коменского, в первую очередь потому, что чешский педагог обосновывал законы обучения и единый метод их применения: «Вечным законом метода да будет: учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле, или подражание... Этот поистине практический метод (обучающий всему через личное наблюдение, личное чтение, личный опыт) должен быть применяем повсюду, чтобы ученики приучались всюду возвышаться до учителей»². Педагогический идеал Коменского – развитие природных способностей человека для того, чтобы «снискать любовь от Бога и от людей и, таким образом, уже в этой жизни быть счастливым и

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06162а.

² Коменский Я.А. Избр.соч.: В 2 т. М., 1982. Т.2.С.138

блаженным»¹. Одновременно Коменский характеризовал дидактику и как «великое искусство», и как «механическую машину», работающую на твердо установленных механикой принципах. При этом для самого Коменского педагогика являлась не столько наукой, сколько частью его богословско-философской утопии по усовершенствованию мира и человека.

Идеи Коменского предвосхитили отношение к педагогике, сложившееся в век Просвещения, а именно: ребенок - это «сырой материал», который просвещенный воспитатель должен преобразовать согласно научной педагогической программе. Механистический подход к человеку определял и предлагаемые механистические методы педагогической практики. Традиционные способы воспитания подвергались презрению как «ненаучные» и противопоставлялись им. Школа, организованная государством, становится похожей на закрытую лабораторию, в которой ученые производят свои опыты, устранившись от внешних помех (таких как влияние семьи).

Мысль о том, что «истина» достигается только научным путем, побуждала применять в педагогике научные методы, схожие с теми, которыми изучалась «естественная история». Например, возник повышенный интерес к феномену «Маугли», (реально существовавшим монстрам и дикарям). Людям того времени представлялось, что исследуя «дикарей» научными методами, возможно будет постичь грань, разделяющую человека и животного, и опробовать на них весь педагогический потенциал, чтобы превратить «нецивилизованное существо» в цивилизованного человека².

Взгляд на образование как на инструмент, с помощью которого можно достичь любых целей, получил в эпоху Просвещения широкое распространение. «Педагогика может сделать все», - утверждал Гельвеций. Представление о том, что природа человека чрезвычайно податлива педагогическим усилиям, подвело теоретическую базу под идею просветителей педагогическими средствами создавать людей, полезных для «общего блага».

Если в донаучный период философы (Сократ, Платон, Аристотель) думали о том, как соотносится идеал воспитания с идеалом политической системы, то в век Просвещения сами политики и самодержцы проявили особую заинтересованность в педагогике, приобретшей статус науки. Идеалом воспитания, поддерживаемым государством, в России становится «Слуга Отечества» или «Сын Отечества». Книги для начального чтения в екатерининских народных училищах начинались со слов: «Истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления и к законам»³. Формирование с малых лет отношений такого типа между государством и

¹ Там же. С.127.

² Douthwaite, J. The wild girl, natural man, and the monster: dangerous experiments in the Age of Enlightenment. Chicago. 2002; Nash R. Wild enlightenment: the border of human identity in the eighteenth century. Charlottesville. Va. 2003; и др.

³ О должности человека и гражданина, книга к чтению определенная в народных городских училищах Российской империи. СПб., 1783. С.117.

подданными позволяло рассчитывать на их верность и бескорыстную службу, которую государство могло не оплачивать.

Парадигма научного мировоззрения, созданная эпохой Просвещения, к концу XX в. дала серьезную трещину под ударами современной критики тех методов, которыми до недавнего времени оперировала наука. Сегодня Просвещение многими обвиняется в целенаправленном формировании принципов мышления, направленного на обобщения. Оно выражается в стремлении к созданию обобщающих понятий (например, «идеал воспитания», «педагогический идеал»), под которые мыслительными процедурами подводятся самые различные феномены. Просвещение приучило к систематизации фактов, из которых выделяются главные и выносятся за скобки второстепенные. Последние, таким образом, не включались в «систему» и от этого утрачивалась эвристичность индивидуального и уникального. Просвещение стало создавать «мета-нарративы»¹ - т.е. сюжеты (story), обобщающие и растворяющие в себе множество других нарративов, индивидуальность которых, таким образом, утрачивается.

Просвещение абстрактным образом относилось и к «воспитуемым», что уводило от учета их индивидуальности и культурной уникальности и привело к «безлюдной» педагогике.

Если ранее говорилось о просвещенческой политике государства, то теперь речь ведут о том, что оно придает просвещению характер «вербовки кадров для обслуживания государственной системы»². Школа стала рассматриваться как фактор социокультурного насилия власти и социального контроля (М.Фуко).

Просвещение уничтожило моральный позитив, который несла в себе религиозность, и стало объяснять мир исключительно на рациональных началах. Попытки сконструировать моральную философию вместо религии – провалились, приведя современность к моральному банкротству.

Просвещение вселило в людей неоправданную веру во всемогущество науки, так же как и взгляд на природу как на объект манипуляций и эксплуатации. Если Просвещение видело ценность научной теории в том, чтобы дать истинное знание, то сегодня ценится продуктивность, конкретная результативность полученного знания. Само понятие об объективном познании подвергается сомнению – знание ученого зависит от культуры, в которой он живет и работает, т.е. оно культурно обусловлено. Оно также зависимо от властных отношений в обществе.

В настоящее время, таким образом, налицо раскол в среде исследователей, работающих в области гуманитарного и социального знания: одна их часть придерживается подобных «ревизионистских» по отношению к Просвещению взглядов и стремится найти новые формы и методы в исследованиях (в том числе ориентированные на изучение микро-объектов, индивидуального и уникального, маргинального). Педагогика здесь утрачивает свою наукообразность, оставляет в стороне выработку

¹ Определение, введенное французским постмодернистом Жаном Франсуа Лиотардом (Lyotard, J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis, 1984.

² Гутнер Г. Просвещение как социальный проект// Неприкосновенный запас. № 5 (25) 2002.

«общенаучных методов», «педагогических идеалов», «законов педагогики», и приобретает чисто практическую направленность и внимание к разнообразным группам и индивидам в качестве обучаемых и воспитуемых. Исследования, направленные на выработку удобных школьных помещений, оборудования для детей-инвалидов, изучения детских потребностей и желаний и проч. делаются с привлечением сложнейших технологий.

Деконструкция научной системности порождает большие проблемы в содержании школьных учебных предметов (например, история «потеряла» общепризнанную периодизацию). У молодого поколения ярко проявляется неуважительное отношение к научным знаниям и тяга к прагматике.

Однако многие исследователи продолжают работать в прежней научной традиции. В странах, где педагогические научные изыскания в течение нескольких веков заказывались государством, им структурировались, финансировались и идеологически направлялись, ученым непривычно работать в ситуации, когда государство не знает, что оно хочет от педагогических исследований. Такой представляется современная ситуация в России: утрата прежних педагогических идеалов (воспитание советского человека) и несформулированность новых (несмотря, например, на такие попытки, как декларировать «воспитание гуманистической личности») с одной стороны порождают тенденцию работать в том же направлении движения (от общего к частному, к выработке «идеалов» и методик их осуществления), с другой – начинают концентрировать усилия только на прагматике и частных методиках, на мелких уровнях обобщения.

Проблема, поставленная в 1996 г. редколлегией журнала “*Paedagogica Historica*”, с неизбежностью встает и перед отечественными исследователями. Сформулирована она так: игнорировать ли нам постмодернистскую критику, прямо относящуюся к педагогической области, продолжая работать, как и прежде, или признать ее, перечеркнув все то, что было сделано к настоящему времени?¹ Ответ на этот вопрос может быть различен, как показала дискуссия, прошедшая в том же журнале и за его пределами. Наиболее плодотворными, но трудно реализуемыми представляются подходы, стремящиеся не впадать в крайности, а учитывать и постмодернистскую критику, и научную традицию.

В.Г.Безрогов

ГОСУДАРСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Проблемы этатистской компоненты в образовании, учета процессов обретения/утраты обществом политически утвержденных образовательных идеалов приобрели в последнее десятилетие в нашей стране особую актуальность. Любой человек, вне зависимости от того, в какое время и в каком обществе он живет, сталкивается с проблемой своего отношения к государству и решает ее определенным образом: становится либо поддерживающим провозглашаемые воспитательные идеалы и цели,

¹ Cohen S., Depaepe M. History of Education in the Postmodern Era. Introduction//*Paedagogica Historica*. XXXII (1996) 2.

либо относящимся к ним отрицательно или индифферентно. Часто позиция по отношению к государству в течение жизни у людей изменяется. Формирование взглядов человека на официальные образовательные ценности и выработка соответственных им стратегий своего поведения в обществе происходит под воздействием разнообразных причин. Одной из важнейших являются сами полученные индивидом воспитание и обучение. Насколько сознательно та или иная педагогическая культура подходит к вопросу удельного веса этатистских элементов в образовательной системе и формирования в человеке положительного или отрицательного к ним отношения, каким образом она ставит и решает эту задачу и, главное, какие результаты получаются, насколько они связаны или не связаны с идентификацией молодых поколений - вот те вопросы, которые необходимо рассматривать, когда мы говорим об этатистской компоненте образовательных и социализационных систем.

2. В современном постперестроечном российском обществе в результате нарушения традиционных стратегий социализации, растерянности школы и семьи перед резкой сменой в общекультурной политике курса с коллективистского на квазиперсонализированный, и ряда других причин, политическая социализация как молодежи, так и старшего поколения различных этносов Российской Федерации происходит самым мучительным образом и вызывает в обществе множество конфликтов. На наш взгляд, в стремлениях и поисках современной педагогики определить свою позицию по поводу гражданского воспитания и выработать определенную стратегию взаимодействия педагогических идеалов с политическими целями власти необходима опора на знание механизмов (практик) политической социализации, которые могут быть рассмотрены только на широком историческом материале, дабы получить возможность выделения постоянной и преходящей компоненты. Актуальность для современного мультикультурного образования темы отношения к государству и его идеалам очевидна. Она активно дискутируется с того момента, когда российское общество получило возможность ее открытого обсуждения. Симптоматично то, что полемика по этой теме происходит и на самом высоком уровне министерств и ведомств, и в школьных коридорах, и в семейном кругу. Некоторые связывают нравственное возрождение общества с восстановлением функционирования в нем традиционного государственного устройства, понимаемого либо с монархических, либо с советских позиций. Другие придерживаются идей либерального обновленчества, в том числе и педагогических идеалов гражданского воспитания. Третьи отстаивают принципы настороженного отношения к политическому вообще, поскольку усиление социальных и этнических конфликтов часто происходит именно на основе политической непримиримости.

3. На характер полемики о роли и месте государственного идеала в российской школе разных субъектов федерации серьезно влияет долгий перерыв в интеллектуальной традиции исследования и обсуждения глобальной темы "педагогика и власть" российской научной общественностью. Наблюдается механический возврат к предреволюционному состоянию начала XX века без учета огромных перемен, происшедших в течение всего прошлого столетия, без учета данных современной политологии, кротологии, социологии, политической и психологической антропологии, этнологии и т.д. Усиливаются фундаменталистские подходы к решению судьбы

трансформирования светского идеала образования в этноконфессиональный, вызывающие обострение религиозной/этнической нетерпимости в результате роста этноконфессиональной индоктринированности процесса политической социализации. Это особенно вызывает необходимость внеконфессиональных, взвешенных научных исследований заявленной проблематики, опирающихся на исторический опыт как нашего отечества, так и других стран. На основе исследований мирового исторического и современного опыта будет возможно предложить пути оптимизации диалога власти и системы образования, снижения виктимности процессов политической социализации и этноконфессиональной идентификации.

4. Центральным понятием исследований в данном ключе должна стать "политическая социализация", под которой мною понимается путь человека к обретению гражданского мировоззрения, сопоставление своей системы ценностей с тем или иным видением государственного интереса, влияние на такую идентификацию целенаправленных и нецеленаправленных факторов. Политическая социализация как часть (сторона) жизненного пути развивающейся личности есть пространство встречи (взаимодействия, соединения) народной и официальной педагогики (воспитательной системы), политики (политических традиций), конкретных условий биографии отдельного человека или целого поколения.

5. Изучение столь многопланового предмета как политическая социализация подрастающих поколений требует междисциплинарного подхода. Он позволит ответить на следующие основополагающие вопросы:

- каковы ведущие подходы к политической социализации в истории и современности в различных научных направлениях (социально-психологическом, политологическом, историко-педагогическом и др.) ?

- каков исторический опыт взаимодействия педагогики и власти в практике политической социализации представителей различных этносов, конфессий, регионов, поколений, полов?

- каковы оптимальные пути изучения политической социализации в современном, поликультурном обществе?

6. Ответ на первый вопрос даст панораму разнообразных подходов к проблеме, необходимую для стереоскопического ее рассмотрения вследствие комплексности предмета исследования. Ответ на второй вопрос даст представление об исторической динамике педагогических механизмов политической социализации внутри различных культур и на их пересечении. Ответ на третий вопрос позволит предложить новые подходы к изучению современных тенденций в политической социализации, тех условий и факторов, которые определяют процедуры политической социализации людей из разных поколений, культур, стран, эпох.

7. Кардинальной проблемой политической социализации является воспитание толерантного или интолерантного поведения. Возможность или невозможность толерантного диалога государства и школы в системе образования имеет исторические корни во взаимодействии различных доктрин власти и идеалов воспитания. Возникает вопрос о роли в этом процессе школы, о том, стимулирует ли она развитие толерантности (общение, информация, специальные программы) или интолерантности (конфликты, причиной которых являются школа и учитель; групповые стереотипы;

этническое и политическое насилие), может ли толерантность быть непозитивна в воспитании гражданских идеалов, каков возможный спектр взаимодействия политических и педагогических идеалов, насколько политический идеал педагогичен, а педагогический – политичен, насколько власть может быть не только надзирателем и раздавателем благ, но и педагогом, насколько влияют на определение такого баланса исторические традиции и тенденции.

М.А. Лукацкий, И.Д.Лельчицкий

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: РОЛЬ И МЕСТО ПОНЯТИЯ "ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ"

В последнее время существенно возрос интерес к историко-педагогическим исследованиям. Это связано с тем, что сегодня без реконструкции историко-педагогического процесса мы не в состоянии решать проблемы нахождения оптимальных путей обучения и воспитания такого человека, который способен в условиях глобальных вызовов современности, в условиях противоречивого и конфликтного мира, в условиях углубления кризиса гуманистической культуры сохранять в социальном бытии человеческое измерение и придавать импульс позитивного становления культурному развитию общества. В настоящее время, фокусируя свой взгляд на истории педагогического процесса, мы не только глубже осознаем особенности и проблемы современного образования, но и получаем возможность прогностически взглядываться в будущее этого социокультурного института. Познавая прошлое, исследуя специфические и самобытные педагогические реалии ушедшего времени, мы убеждаемся в правильности слов В.О. Ключевского, утверждавшего, что "без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в этот мир, как и для чего мы живем, как и к чему мы должны стремиться".

Повышенный интерес к историко-педагогическим исследованиям все более и более сочетается с глубоким осознанием недостаточности действующих подходов историко-педагогического познания. Расширение плюрализма историко-педагогических установок, распространение междисциплинарных исследований историко-педагогического содержания, перемещение фокуса внимания с общего (родового) на уникальное неповторимое, использование философских, социологических, психологических способов и методов познания в историко-педагогических исследованиях, распространение попыток изучения событий педагогического прошлого в широкой социокультурной перспективе и т. д. - свидетельствуют о наметившихся путях выхода историко-педагогических исследований за рамки отживающих традиционных схем.

В научной литературе, посвященной вопросам теоретико-методологического осмысления возможности расширения рамок историко-педагогического исследования, предпринимаются попытки систематизации новых видений предмета истории педагогики и методов познания педагогической реальности¹. В трудах акцентирова-

¹ Вопросы теоретико-методологического осмысления возможности расширения рамок историко-педагогического исследования нашли отражение в трудах современных: отечественных ученых - З.И. Равкина, С.Ф.Егорова, К.И. Салимовой, А.И. Пискунова, В.М. Кларина, М.В.Богуславского, Б.Г. Корнетова, А.Н. Джурицкого,

ется внимание на возможности и целесообразности перенесения исследовательского внимания с макроисторического на микроисторический уровень и наоборот. Подчеркивается, что исследования, выполненные на макроисторическом уровне реализуют генерализирующую функцию, задают различные типологии и систематизации педагогических феноменов прошлого, раскрывают и интерпретируют присущие им закономерные связи и устойчивые характеристики. Исследования микроисторического уровня ориентированы, в первую очередь, не на типическое в отдельных педагогических событиях, а на уникальное и неповторимое. Эти исследования дают возможность увидеть индивидуальное, единичное и случайное. Они позволяют постичь смысл и ценность уникально-конкретного педагогического явления прошлого. Если макроисторический дискурс обращен к объяснению педагогических явлений, установлению связей между отдельными педагогическими феноменами и общими закономерностями и фактами, то главная познавательная интенция микроисторического уровня состоит не столько в объяснении, сколько в понимании неповторимого явления в образовании, постижении субъективных смыслов действий людей, создавших педагогический прецедент. В научной литературе также представлены попытки синтезировать макроисторический и микроисторический уровни концептуализации историко-педагогического процесса. Такое синтетическое видение ориентировано на органическое соединение возможностей макроисторического исследования в познании закономерных сторон историко-педагогической реальности и микроисторического уровня в исследовании единично-конкретных сторон педагогических феноменов прошлого. Позитивными сторонами этих попыток концептуализации историко-педагогического процесса выступает то, что они позволяют увидеть различные измерения (социокультурное, аксиологическое, антропологическое, этическое, эстетическое и др.) многогранного педагогического наследия прошлого. Использование такой исследовательской стратегии дает возможность акцентировать внимание на социокультурных обстоятельствах, детерминантах, условиях, движущих силах педагогического процесса. Такой ракурс изучения открывает возможность осмысливать педагогический процесс в его локальных проявлениях, мировоззренческом, религиозном, этнонациональном форматах. Он позволяет высвечивать значение и смысл уникального в жизни образования, переносить центр тяжести при осмыслении сущности педагогических феноменов прошлого с общекультурных и цивилизационных обстоятельств, общих условий и факторов на самого человека, субъективная жизнь и творчество которого становится ведущей детерминантой развития педагогического пространства.

Высокий эвристический потенциал такого синтетического зондирования прошлого, широкие его возможности, вбирающие в себя положительные стороны макро и микро - исторического исследования, - объективный аргумент в пользу его выбора ученым. В качестве теоретических ориентиров, выступающих основанием выбора

М.Г. Плоховой, Р.Б. Вендровской, В.Г. Безрогова, Л.В. Мошковой, О.Е. Кошелевой, И.И. Огородникова, И.А. Колесниковой, С.Л. Савиной, С.Н. Васильевой и др.; зарубежных ученых - Б. Саймона, М. Депапа, Ч. Маджорека, П. Сола, К. Секи, К. Мазурека, Ч. Гхоша, Р. Олриджа, Э. Йоханнингмейера, Ф.П. Хагера, Й. Катагири, Д. Смиита, М.М. Компере и др.

такого формата изучения истории педагогического процесса, выступают следующие положения.

1. *Понимание истории педагогики как важнейшей интегральной части цивилизационного развития, духовной жизни, культуры человечества.* Из этого положения вытекает то, что изучение педагогической мысли только тогда будет полным и плодотворным, когда постоянно будет приниматься во внимание контекст совокупного процесса развития человечества, становления и совершенствования духа, культуры, в том числе норм и ценностей человеческой жизни. Возможность высветить этот контекст содержится в текстах, дошедших до нас из глубины истории. История педагогики вырастает на почве жизнедеятельности человека и на фундаменте цивилизации и культуры. Она своеобразно впитывает в себя влияние контекста, и сама воздействует на него. Из этого следует, что движение историко-педагогической мысли - диалектический процесс, являющийся и источником развития культуры и ее творением.
2. *Понимание множественности форм проявления единства истории педагогики и истории общества, культуры.* История педагогики как объективный исторический процесс и история общества неразрывно связаны. С одной стороны, понимание судеб человечества, истории эпох и цивилизаций не может быть достигнуто без учета феномена трансляции от поколения к поколению значимого социального опыта; с другой стороны, осмысление истории движения педагогической мысли предполагает учет мобильного влияния локальных культур и уникальных человеческих цивилизаций на институт образования. Единство истории педагогики и истории общества находит свое отражение в памятниках культуры и цивилизации прошлого, в педагогическом наследии.
3. *Понимание наличия внутренних противоречий между неповторимым своеобразием продуктов историко-педагогического процесса, его конкретно-исторических, региональных, национальных, лично-индивидуальных форм и неуклонным превращением его в преобладающий процесс взаимодействия различных педагогических традиций, вместе составляющих единство истории педагогики.* Раскрытие своеобразия и единства историко-педагогического процесса предполагает направление исследовательского внимания на изучение "вечных" вопросов, поднимаемых педагогами и на непрерывный поиск ответов на эти вопросы в разных цивилизациях, культурах, регионах и частях света в различные исторические периоды.
4. *Понимание истории педагогики как особой дисциплины, с одной стороны, базирующейся на языке фактов, текстов, документов, многократно верифицированной историко-педагогической традицией; с другой стороны, представляющей собой историческую саморефлексию педагогики, которая всегда есть лишь интерпретация историко-педагогического процесса.* Из этого положения с необходимостью вытекает, что методы анализа документов, фактов, событий, изучение историографии вопроса, сопоставление оценок и суждений нужно органично дополнять методами герменевтики, то есть истолкования. Для историка педагогики текст как послание истории имеет центральное, исходное значение. Естественным для истории педагогики является наличие веера герменевтических прочте-

ний источников. Понимание текста - комплексная проблема для историка педагогики. Для него понимание не сводится к усвоению готового смысла, традиционный взгляд на понимание как усвоение и воспроизведение смысла предполагает существенное уточнение. Такое уточнение делается на основе семантического подхода к интерпретации, согласно которому, понимание зависит не только от того смысла, который придал автор своему труду, но и от того, который вкладывает в него интерпретатор. Стремясь понять исторический текст, интерпретатор не просто открывает его готовый смысл, но и привносит нечто от себя, так как подходит к исследованию текста с определенных позиций личного опыта, духовного и нравственного климата своей эпохи, своих идеалов и убеждений. Вместе с тем для историка понимание не сводится к субъективным и психологическим приемам интерпретации. Для историка "утверждать, что история становится понятной только тогда, когда она осмысливается в категориях психологии, означает признание невозможности исторического знания"¹. Таким образом, процесс понимания в широком контексте представляет собой для историка педагогики проблему, решение которой требует привлечения различных средств и методов исследования. Не последняя роль принадлежит здесь логико-методологическим, семиотическим, семантическим методам интерпретации. Понимание связано для него также с аксиологической, ценностной характеристикой продуктов духовной деятельности, с нормативными установками, которые в науке воплощаются в парадигмах исследования и выступают как образцы, которым следует сообщество историков педагогики.

Расширение поля теоретико-методологических историко-педагогических исследований, фундирующихся на такой синтетической концептуальной платформе, углубление оснований таких исследований предполагает решение ряда важных проблем. Одна из них - обогащение понятийно-категориального аппарата истории педагогики, дающее возможность более глубоко и разносторонне познавать педагогическую реальность прошлого. Анализ истории развития педагогической науки убедительно свидетельствует о недостаточности имеющихся теоретико-методологических схем и категориально-понятийного инструментария для научного объяснения генезиса, становления, трансформации в прошлом, настоящем и возможном будущем такого многосложного социокультурного института, каким является образование с его главной единицей - учителем. Это обстоятельство обуславливает поиск релевантных вызову сегодняшнего дня теоретико-методологических и категориально-понятийных педагогических средств, ориентированных на раскрытие закономерностей функционирования образования и деятельности учителя в контексте конкретного исторического времени.

Такие категориально-понятийные средства имеют принципиально важное значение для решения назревших проблем развития современной педагогической науки, раскрытия ее сложного синтетического характера, а также для образовательной практики как необходимые условия ее преобразования. Современные категориально-понятийные средства должны позволять познавать многосложную диалектику образовательного процесса, его структуру, связь с практикой, со всей системой соци-

¹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории: Автобиография. - М.: Наука, 1980. - С.166.

альных отношений, раскрывать сущность учебной и воспитательной деятельности, творческой активности всех субъектов педагогического процесса.

Проблеме статуса категориально-понятийных средств (идеализаций) в историко-педагогическом исследовании пока не было уделено достаточного внимания. По сей день, эта проблема остается практически мало разработанной. Причины этого многообразны и глубоки, но в целом они проистекают из общей ситуации в методологии педагогики.

С позиций гносеологии, в историко-педагогическом познании идеализация является видом абстракции, которая предполагает мысленную реконструкцию предмета посредством отвлечения от некоторых его свойств или пополнения их. Абстракции позволяют представить изучаемое педагогическое явление в специфической форме, а именно в виде мысленно сконструированных идеализированных объектов. Последние не имеют непосредственных реальных образцов и преимущественно выполняют оперативную функцию в ходе научного исследования. Для историко-педагогического научного познания наиболее типичными являются два вида образов - эмпирические мысленные образы и теоретические, отражающие предмет с разной степенью глубины. Связанные с практикой и включенные в систему сформировавшихся научно-педагогических знаний, идеализации обладают определенной самостоятельностью, они как бы "живут своей собственной жизнью". На разных уровнях познания эта самостоятельность и свобода "жизни идеальных конструкций" выражается по-разному. Идеализации в истории педагогики в некотором роде богаче, чем объективная действительность и практика, в ходе которой они возникают.

Идеализация как выверенный гносеологический инструмент осуществления историко-педагогических исследований должна обладать целостностью. Это означает, что в идеальном объекте должны, в первую очередь, быть отражены структурные характеристики, совокупность внутренних и внешних связей. В идеальном конструкте как сложном динамическом объекте должны содержаться, и определенным образом соотноситься чувственный, эмпирический и теоретический компоненты.

Помимо отмеченного, идеальный объект в педагогике представляет собой единство настоящего, прошлого и будущего, что обеспечивает познание действительности в контексте исторической эволюции. Именно благодаря такому единству обеспечивается воспроизведение объекта как развивающейся динамичной системы во всей его противоречивости.

Идеальный объект в педагогике с необходимостью содержит в себе еще один аспект - социокультурный. Поскольку понимание субъектом действительности опосредовано системой социально-культурных отношений, постольку в абстрактном конструкте в педагогической науке запечатлеваются ценностно-смысловые особенности мира образования. В структуре идеального объекта содержится ценностный (аксиологический) компонент, вне рамок которого не существует ни одно педагогическое явление.

Поскольку теория есть набор идеализаций, то с введением новых идеализаций неизбежно возникает серьезный вопрос об их роли и месте в общетеоретическом контексте. Именно по этой причине использование новых идеализаций в историко-педагогическом дискурсе предполагает проведение предварительного исследования,

подтверждающего эвристическую и гносеологическую ценность идеального конструкта.

В историко-педагогических исследованиях вопросы, связанные с профессиональной деятельностью учителя, с педагогической профессией и ее ролью в обществе, с профессиональными качествами педагога, с педагогической и гуманитарной культурой учителя, с его готовностью к педагогической и организационной деятельности, с творческими, коммуникационными и иными аспектами его труда, с уровнем и качеством реализации учителем основных задач учебно-воспитательного процесса, с профессиональным ростом и личностным развитием педагога, с мотивацией педагогической деятельности, с условиями развития индивидуальности педагога, с оценкой эффективности его труда и т.д. были достаточно глубоко изучены. Вместе с тем, вопросы социокультурной миссии педагога, вопросы аксиологического содержания его деятельности, вопросы этического оформления профессионального поведения, вопросы соотношения веры и научного знания в его профессиональной деятельности, вопросы политики и идеологии в решении практических педагогических задач, проблемы мировоззренческой ориентации, концептуального осмысления содержания педагогического процесса и ряд других пока не нашли должного отражения в историко-педагогической литературе. И в настоящее время эти вопросы, затрагивающие сущность педагогической профессии, остаются не раскрытыми¹. Одной из основных причин аспектного, а не целостного изучения педагога как личности и профессионала является отсутствие в контексте теоретической историко-педагогической мысли понятий, позволяющих осмысливать стержневые характеристики феномена учителя, содержащиеся в трудах виднейших ученых-педагогов. Эти понятия должны обеспечивать целостную реконструкцию воззрений крупных мыслителей в области образования на личность и деятельность учителя, помогая вскрывать сущ-

¹ В современной отечественной специальной литературе раскрыты вопросы, связанные с концептуальными схемами труда учителя; со структурой педагогической деятельности; структурой педагогического общения; с факторами и условиями профессионального развития учителя; его педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью; с внутриличностными противоречиями профессионального становления педагога; с вариативными моделями труда учителя; с особенностями мотивации педагога; с профессиональным самосознанием учителя, с профессиональным здоровьем педагога, с технологиями профессионального развития учителя, с динамикой личностного и профессионального развития педагога, с профессионально-важными качествами учителя; с эффективностью его труда; с профессионализмом и индивидуальностью педагога; с профессионализмом и возрастом учителя; с профессиональным мышлением педагога; с профессиональной реабилитацией учителя; со способностями к педагогическому труду; с профессиональной адаптацией учителя; с мотивационно-смысло-целевой сферой учителя - профессионала, с профессиональным творчеством педагога (Бодалев А.А., Гоноболин Ф.Н., Кан-Калик В.А., Кондратьева С.В., Крутецкий В.А., Кузьмина Н.В., Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С., Мальковская Г.Н., Митина Л.М., Петровский А.В., Просецкий П.А., Слостенин В.А., Кудрявцев Т.В., Климов Е.А., Вершловский С.Г., Журавлев А.П., Талызина Н.Ф., Шакуров Р.К., Щербаков А.И., Мерлин В.С., Зеер Э.Ф. Зимичева А.М. и др.).

ность социокультурных, антропологических, аксиологических, гносеологических, психологических сторон его труда. Таким понятием может выступить понятие "идеал учителя", которое в содержательном отношении представляет собой интегральную теоретическую характеристику педагога как личности и профессионала. Введение этой педагогической идеализации - понятия "идеал учителя" в научно-педагогический теоретический оборот является оправданным, так как ее включение в контекст устоявшихся понятийных инструментов позволяет расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании.

Понятие "идеал" (фр. *ideal*, греч. *ἰδέα* - первообраз) - образец, совершенство; высшая цель человеческих стремлений, нечто возвышенное, совершенное, благое и прекрасное. Идеалы дают потребную образцовую меру разуму, который нуждается в понимании того, что является совершенным (И. Кант). Идеал есть высший образец, по которому человек строит свою жизненную стратегию. Исторически, понятие идеала было введено для гармонизации чувственно-явленной (материализованной, воплощенной) и сверхчувственной (духовной) граней "идеи" (Платон). В литературе, затрагивающей тематику идеала констатируется, что в большинстве культур сложились установки, согласно которым людьми чувственно-телесный аспект идеала ценится не меньше, чем его идейное, сущностное трансцендентальное значение. Одни люди могут в большей степени поклоняться телесной стороне идеала, тем самым иллюзорно превращая идеал в кумир, идол, фетиш. Другие люди рассматривают идеал как "окно в сущность" и относятся к нему преимущественно духовно. Смещение акцента либо на плотскую, либо на духовную сторону идеала позволяет объяснить предрасположенность одних философов к концепции идеала как нормы, принятой в результате соглашения между людьми, а иных - ко взгляду на идеал как на самодавящую и трансцендентальную духовную сущность. Если учитывать явленное и сокровенное в идеале, то в его структуру следует включать: а) признанный совершенством эталонный предмет (знак), б) схему действия с эталоном, в) область экстраполяции знания об эталоне, проекцию этого знания на сверхчувственное целое. Выбор, признание и возделывание той или иной системы общественных или индивидуальных идеалов - существо культуры общества или культуры индивида. Как и в идеале в культуре неразрывны ее материальная и духовная стороны, которые лишь в абстракции можно превращать в "материальную культуру" и в "духовную культуру". Идеология имеет дело с фундаментальными идеалами общества, от всеобщего признания и властной сакрализации которых зависят единство и целостность общества, страт и социальных групп. Идеологическая борьба развивается в связи с признанием или развенчанием тех или иных базовых идеалов. Иммануил Кант мыслил идеал как образно представленную "внутреннюю цель", регулирующую вечное стремление человечества преодолеть все противоречия между всеобщим и единичным, обществом и индивидом. Материалистически ориентированные мыслители отождествляют идеал, как правило, с образом цели деятельности людей, объединенных решением общей задачи. Идеалы – это проекции в будущее желаний людей. Они дают людям возможность выходить за пределы наличной действительности. Идеалы, понимаемые в таком ракурсе, соединяют человека с будущим, обуславливая притяжение настоящего. Идеалы диктуют людям позицию, исключаящую цинизм, разрушение, всякого рода

нигилизм. Идеалы возникают из представлений о совершенстве, базируясь на фундаменте ценностей. В этом смысле идеалы – это ценности, увиденные в совершенстве. Идеалы следует отличать от утопий, которые тоже влекут человека в будущее, призывая трансформировать реальность. Идеалы всегда неразрывно связаны с реальностью и могут быть в той или иной степени достигнуты, в отличие от утопий, сфера реализации которых – умозрительная игра и фантазии.

Понятие "идеал" уже давно вошло в формат понятийного аппарата современного гуманитарного знания. В религиозных трудах идеал связывается с теологическими воззрениями и понимается как синтез истины, добра и красоты. В античной философии использовался термин "калокагатия", введенный Платоном и обозначающий идеал воспитания, сочетания благородства, физических и духовных способностей. Введение понятия "идеал" в философию связано с именем И. Канта и Ф. Шеллинга, в эстетике о воплощении идеала рассуждали Ф. Шиллер и В. Гумбольдт. Проблему идеала развитой личности в социально-философском познании разрабатывали социалисты-утописты Ж. Мелье, Р. Оуэн, А. Сен-Симон, Ш. Фурье. В психологии включение понятия "идеальная самость", означающее наши стремления, представления о том, какими бы нам хотелось быть, в понятийный строй этой дисциплины было осуществлено К. Роджерсом. В социологии слово "идеал" было использовано М. Вебером, который ввел в эту область знания понятие "идеальный тип".

Понятие «идеал» широко представлено в современных: философии науки, эстетике, этике. В философии науки, говоря о методологических стандартах научного знания, выделяют: классический, математический, физический, гуманитарный идеалы научности. В эстетике идеал (высший критерий эстетической оценки) - это «вид эстетического отношения, являющийся образом должной и желаемой эстетической ценности»¹. В этике идеал – понятие морального сознания и категория этики, содержащие высшие моральные требования, возможная реализация которых личностью позволила бы ей обрести совершенство; образ наиболее ценного и величественного в человеке, абсолютное основание должностования; критерий разделения добра и зла². В Российской педагогической энциклопедии понятие «идеал» определяется как «образ совершенства, наиболее ценного и величественного, в культуре, искусстве, отношениях между людьми, нравственное и абсолютное основание морального долга»³. В энциклопедическом источнике особый акцент делается на том, что поиск «педагогически обоснованных идеалов», позволяющих совершенствовать процесс трансляции социокультурных ценностей от одного поколения людей к другому, является необходимым велением любого исторического времени. Знакомство с различными вариантами использования понятия «идеал» в современных гуманитарных дисциплинах убеждает в том, что в его смысловое ядро, понимаемое как мерило совершенства, остается неизменным в научном дискурсе⁴. Именно это обстоятельство

¹ Эстетика: Словарь. – М., 1989. – С.97.

² Словарь по этике. – М., 1989. – С.103.

³ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – С.342.

⁴ В современной гуманитарной науке находят отражение дискуссии, посвященных раскрытию содержания категории «идеал», которое семантически неразрывно свя-

и позволяет рассматривать понятие «идеал учителя» в качестве познавательного инструмента, с помощью которого в контексте историко-педагогических исследований будет выявляться специфика представлений мыслителей прошлого о гранях совершенства в деятельности педагога.

В.Г. Безрогов

ПАРАДИГМА УЧЕНИЧЕСТВА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ¹

Изучение зарождения и развития парадигмы индивидуального ученичества (системы отношений «ученик-учитель») в истории образования представляется важной и актуальной методологической проблемой. Ученичество является одной из четырех базовых образовательных технологий, наряду с общинным (групповым), домашним (семейным) и школьным обучением. Научение собственным примером здесь осуществляется вне семейных связей и одновременно – вне группового или школьного обучения.

Ядро педагогического процесса в виде взаимоотношений «учитель-ученик» разрабатывалось во многом именно в системе индивидуального ученичества. Этой стороне истории образовательных традиций практически не уделено внимания исследователей, в то время как именно ученичество стояло у истоков школы. Отсутствие в историко-педагогическом сознании специалистов понимания сути и исторической эволюции ученичества отрицательно сказывается на профессиональной компетентности педагогов любого уровня.

Зарождение и древнейшие формы ученичества проходят два этапа. Первый – в бесписьменных обществах, когда необходимость, способность и потребность в обучении «человеческого детеныша» реализовывались в формирующемся социуме посредством наглядного объяснения, подражания, запоминания со слуха. Принцип «делай как я» заложил основу ученичеству как типу образования. Второй этап становления ученичества как педагогической парадигмы был пройден в древнейших цивилизациях, уже опиравшихся на письменность (Индия, Китай, Египет, Месопотамия, Палестина, Греция, Рим). На этом этапе определились границы двух основных форм ученичества – профессионального (подготовка к тому комплексу умений и навыков, которым владеют только отдельные члены сообщества) и общего, или общемировоззренческого (передача культурной традиции, необходимой для существования общества, и подготовка к соответствующему воспроизведению ее при обучении последующего поколения).

Несмотря на то, что способы обучения, его принципы, пути обучения и его содержание сильно разнились на первом и втором этапах формирования данной педагогической парадигмы. Так, например, Т. Котарбинский в статье «Идеалы» выделяет четыре интерпретации совершенства: безупречность, гармоничность, законченность и наивысшая степень. – Kotarbiński T. Wybór pism. Warszawa, 1957, t. 1, s. 469.

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 05-06-06019а.

гогической парадигмы, она имеет и ряд основополагающих общих черт, сущностных для антропологии образования и отделивших ее от групповых форм обучения. Прежде всего, как представляется, это сама индивидуализированная основа всего обучения, когда педагогический процесс осуществляется в рамках образовательной диады («ученик-учитель»), которая стала впоследствии ядром любого педагогического процесса где бы он ни происходил. Хронологическое первенство парадигмы ученичества над парадигмой школы определило ту особенность истории образования, что многие черты педагогического процесса вообще сложились именно в недрах феномена ученичества.

Перед историко-педагогической наукой стоит задача выявить природу данного явления в истории педагогики, построить модель его возникновения, разработать типологию различных форм ученичества, провести сопоставление педагогической парадигмы (технологии) ученичества со школьной, семейной и групповой парадигмами, определить место феномена ученичества в дальнейшем развитии педагогики и во всемирном историко-педагогическом процессе. Наряду с причинами и условиями возникновения индивидуального ученичества, базовыми принципами его существования и функционирования необходимо также выявить конкретные особенности ранних этапов становления и развития ученичества в первобытных, древневосточных, античных и раннехристианских цивилизациях, его роли в педагогических системах древности, поскольку именно там оно приобрело свое качественное отличие от других педагогических парадигм образовательного процесса. Системное описание феномена ученичества в педагогических традициях наиболее крупных цивилизаций Древнего мира, сформировавших идейную и методическую основу данной педагогической парадигмы, даст возможность построить типологию и классификацию типов ученичества на начальных этапах истории образовательных систем, проследить те корни, из которых далее развились как профессиональное обучение, так и общемировоззренческое, воспитательное ученичество экзистенциального, смысложизненного характера.

Необходимость повышения качества образования требует изменений в подготовке и переподготовке учителя, вузовского преподавателя, педагога-исследователя. Расширение общего и педагогического кругозора, формирование квалифицированного педагогического мышления невозможно без более полного знакомства с мировой историей педагогической теории и практики, с ее фундаментальными основаниями, сложившимися в эпоху древних цивилизаций и господства традиций не только школьного, но и, в гораздо большей степени, внешкольного образования. Утрата нашим обществом, пережившим в XX веке социальную катастрофу, культурной традиции и педагогического механизма ее трансляции, совершаемые в настоящее время первые шаги по их восстановлению, неизбежно влекут за собой необходимость в возобновлении глубокого фундаментального исследования того историко-педагогического опыта, который на протяжении многих десятилетий XX века не считался достойным изучения и использования. Как нам представляется, из всего историко-педагогического наследия менее других образовательных традиций изучается именно ученичество, при своем возникновении имевшее внешкольный характер. Такая ситуация сложилась в связи с тем, что последующее развитие и современная доминанта

школьного типа образования привели к фокусированию внимания историков образования на школьном, институализированном типе образовательной традиции. Остальные перестали считаться важными, хотя феномен ученичества составляет одну из наиболее фундаментальных воспитательных парадигм, уходящих корнями к истокам образовательных традиций вообще и определяющих в истории педагогики многие базовые философско-педагогические идеи. Он продолжает существовать внутри и рядом со школьной системой образования до сих пор. Учет и использование его сегодня дают хороший эффект как в специальных педагогиках, так и в общей педагогике, как в среднем образовании, так и в высшем. Без знания парадигмы ученичества, без использования наработанных в ней педагогических технологий нет цельности и гармоничности ни педагогического сознания, ни педагогической практики.

Новизна поставленной задачи заключается как в самой формулировке темы, так и в выбранном подходе к ее изучению. В отечественной науке до сих пор не появилось ни одного специального исследования феномена ученичества в истории педагогических систем и культур. Основное внимание историков педагогики сосредоточено обычно на истории институциональных форм организации педагогического процесса. Концептуальная модель изучения неинституализированных форм отношений учителя и ученика, их зарождения и исторического изменения должна опираться на принципиальное разведение методик реконструкции профессионального и «общего» ученичества, конечно, при сохранении внутренней коммуникации между ними. Проведенные исследования фигур учителя и ученика в раннехристианскую эпоху¹ привели к пониманию настоящей потребности проследить формирование основных, базовых черт не только ученичества «ремесленного типа», но и ученичества общемировоззренческого, экзистенциального, смысложизненного, стремящегося к разрушению границ между обучением и воспитанием. Этот тип педагогических взаимоотношений возник задолго до христианской эпохи и сохранился в культуре до сих пор, определяя передачу ее смыслов из поколения в поколение во всех сферах образовательной деятельности. Многоаспектное исследование феномена ученичества может сыграть большую роль как в заполнении лакуны в историко-педагогическом знании, так и в формировании общего мировоззрения профессиональных педагогов. Без адекватно построенной исторической компоненты профессиональной культуры педагога невозможно оптимально развивать педагогические традиции, адекватно учитывать продемонстрированные историческим развитием многоуровневые возможности сферы образования. Предполагается реконструировать историческое становление явления, в принципе знакомого каждому педагогу, но не нашего еще современного теоретического осмысления: ученичества как формы многомерно-индивидуального образовательного взаимодействия учителя и ученика на протяжении определенного срока обучения. Взаимодействие в рамках индивидуальных взаимоотношений учителя и ученика получает сегодня дополнительную актуализацию в тенденции к максимальной вариативности педагогических взаимодействий. Однако природу и возможности ученичества невозможно изучать и верно применять без понимания истории его возникновения. Поэтому ученичество в эпоху древних цивилизаций, ученичество времени своего сущностного становления поставлено

¹ Безрогов В.Г. Учитель и его ученики в текстах Нового Завета. М., 2002.

нами в центр внимания как первый этап длительного исследовательского проекта. Результаты, добытые аналитическим путем, с помощью сравнительного и обобщающе-синтетического методов будут встраиваться в общую реконструкцию развития «педагогике ученичества» на ее начальных этапах. Сопоставление между собой материалов по разным педагогическим культурам древности позволит проследить то фундаментальное в феномене ученичества, которое составило его непреходящую сущность и ценность, внутреннюю природу данной педагогической парадигмы, сумевшей распространиться по всему миру и активно участвовать в повседневном образовательном процессе самых разных эпох вплоть до сегодняшнего дня. Методическую сложность исследования ученичества порождает, прежде всего, недостаточность применения к нему только поисковых и аналитических методов. На первый план необходимо выводить герменевтический подход и метод вживания в иное историко-культурное пространство. Данное обстоятельство обуславливается очень высокой степенью своеобразия историко-педагогических памятников древних цивилизаций, когда педагогическая мысль и педагогическое сознание существовали нераздельно с иными формами сознания, а педагогическая практика существовала вместе с обычаями воспитания в недрах повседневной культуры. Необходимость проведения изысканий по истории ученичества подчеркивали такие исследователи как М.Адлер (1952), М.Абербах (1967), А.Лемэр (1990), С.Бирског (1994), Дж.Дэвис (1995), Г.Н.Волков (1997), Г.Снайдер (2000), но сами не осуществили подобных работ. Вероятно, одной из основных причин выступили обозначенные выше эпистемологические затруднения, поскольку в данном случае требуется изменение исследовательской позиции историка педагогики от преимущественного внимания к институциональной истории образования и истории педагогической мысли к своего рода историко-антропологическому подходу, позволяющему показать историческую тенденцию и основные характеристики индивидуальных отношений пары взаимодействующих лиц, принадлежащих в одной культуре к разным поколениям и вовлеченных в процесс передачи социокультурного опыта.

Представляется, что первым этапом работы должно стать изучение и анализ причин и путей возникновения ученичества, реконструкция исторического облика учителя и ученика, принципов их взаимоотношений, проверка общей модели ученичества на материалах древних цивилизаций Ближнего, Среднего и Дальнего Востока, проверка восточной модели ученичества на материалах цивилизаций Греции и Рима, проверка моделей восточного и античного ученичества на материалах цивилизаций древней Палестины, раннего христианства и средневековья. Затем на этой основе можно было бы предпринять построение генерализирующей типологической схемы зарождения и утверждения ученичества в истории образовательных традиций и педагогической мысли, постараться выявить основные общие категории и принципы ученичества как педагогической парадигмы, те ее черты, которые были характерны на начальных стадиях развития данного феномена, и те, которые были ему присущи и на протяжении последующих этапов истории образования, провести сопоставление между ученичеством древних цивилизаций, средневековым ученичеством, ученичеством в современную эпоху.

Как мы уже сказали, самая ранняя стадия развития ученичества как педагогиче-

ского феномена в истории цивилизаций не разработана пока ни в отечественной, ни в зарубежной педагогической науке. В то же время без исследования истоков данного явления «провисают» возможные исследования по последующим периодам. Исследование процесса возникновения сущностных характеристик педагогики ученичества представляет на настоящий момент принципиально новую научную проблему, решение которой позволит скорректировать общие схемы всемирного историко-педагогического процесса. Путь для исследования, равно как и для обсуждения его путей открыт.¹

¹ Приглашаю всех заинтересовавшихся работой по данному направлению к обсуждению его возможностей, перспектив коллективной разработки, конференций и т.д. Это можно сделать по адресу: v_bezrog@rambler.ru Дуби

Раздел 5

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Современные тенденции интеграции идей различных научных школ в педагогической науке дают основание для утверждения, что идет процесс перехода от отдельных концепций к созданию единой целостной теории воспитания и развития человека. Широко известные идеи К.Д. Ушинского о целостном изучении и понимании человека и таком же целостном процессе его воспитания остаются актуальными и в XXI веке.

Целостность изучения человека и воспитательно-образовательного процесса как важнейшего фактора онтогенеза требует поиска эффективных методов научного исследования. На наш взгляд, является плодотворной современная тенденция сближения естественнонаучной и гуманитарной парадигм в человекознании. В ходе многолетнего исследования нами были апробирован комплекс методов научного исследования, объединяющий естественнонаучные и гуманитарные методы.

В частности, интеграция естественнонаучных и гуманитарных методов успешно применяется нами при исследовании проблемы гуманизации педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях. С помощью общенаучного метода теоретического моделирования разработана модель педагогического взаимодействия – «педагогическая система образовательного учреждения», целостность, включающая совокупность элементов, отражающих особенности педагогического взаимодействия в образовательных учреждениях, созданных на основе разных психологических теорий развития личности.

Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения – это процесс обретения ею свойств, качеств, создающих условия для свободного и полноценного саморазвития и самореализации всех субъектов педагогического взаимодействия. Исследование условий гуманизации педагогической системы образовательного учреждения осуществляется нами на основе комплекса подходов, в том числе целостного подхода, который позволяет рассматривать человека (педагога и ребенка) целостно, в единстве телесного, душевного и духовного аспектов (Н.А. Бердяев, Л.С. Рубинштейн, М.М. Бахтин, Р. Штейнер). В ряде работ (А. Адлер, Г.С. Батищев, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, Э.В. Ильенков, Р.Л. Лившиц, Г. Лэндрет, М.К. Мамардашвили, В.С. Шубинский) с позиций целостного (холистского) подхода человек рассматривается как биопсихосоциальный феномен.

В ходе исследования процессов гуманизации педагогической системы возможно использование естественнонаучного подхода во взаимосвязи с гуманитарным, применяемым в гуманистической психологии. Это объясняется тем, что при изучении педагогической системы образовательного учреждения, так же как и при изучении других социальных явлений важен ценностный характер социального знания, каковыми являются педагогические знания.

Взаимосвязь этих подходов реализуется через использование комплекса тради-

ционных естественнонаучных методов психолого-педагогического исследования и гуманитарных методов, используемых в гуманистической психологии и культурологии.

Комплекс естественнонаучных методов, применяемых нами в исследовании гуманизации педагогической системы образовательного учреждения, включает: метод концептуального и теоретического анализа источников, сравнительно-исторический метод, метод теоретического моделирования, метод изучения и обобщения педагогического опыта, педагогический эксперимент и совокупность эмпирических методов (наблюдение, опросы, анкетирование, тестирование, другие методы психодиагностики).

Исследование особенностей преобразования педагогической системы образовательного учреждения невозможно без изучения его субъектов. В исследовании проблемы становления гуманной педагогической системы образовательного учреждения, ориентированной на самоопределение человека, требуется использование методов познания, позволяющих видеть, понимать субъектов педагогического процесса, творцов гуманного педагогического взаимодействия. Методики, дающие количественный результат здесь не всегда будут валидными, надежными. Гуманитарный подход дает исследователю новые способы познания, ориентированные на индивидуальность, обращение к духовному миру человека, его ценностям и смыслу жизни. Гуманистическая психология дает новый для ученых метод познания – понимание, который предполагает пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, его своеобразное вживание в изучаемую реальность, его соучастие, сопереживание, сочувствие. При использовании метода эмпатического слушания исследование принимает форму диалога двух суверенных субъектов, когда познание состоит в понимании и постижении духовной жизни человека во всем многообразии ее проявлений и связей. Комплекс гуманитарных методов включает: осмысление собственного опыта, метод рефлексии, метод понимания, интроспекцию, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификацию, биографическое изложение, методы интуиции и интерпретации внутреннего мира человека, метод диалогической беседы.

При использовании этих методов нами соблюдаются важнейшие условия гуманитарного исследования – включение исследователя в непосредственное общение, взаимодействие с педагогами и учащимися школы, где в течение ряда лет проводится экспериментальная работа. При исследовании нашей проблемы становится оправданным такой гуманитарный метод познания, как осмысление собственного опыта исследователя через привнесение в объективно полученные знания своих представлений об исследуемых объектах и процессах. Автором данной работы ведется преподавание в педагогических классах курса гуманистической педагогики, руководство инновационной и экспериментальной работой учителей, профконсультационная работа со старшеклассниками, психологические тренинги для студентов, курсы повышения квалификации для заместителей директоров школ и учителей, осуществляется руководство Центром психологической службы Рязанского государственного педагогического университета, научно-исследовательской лабораторией, городской экспериментальной площадкой «Краеведение как средство воспитания

гражданской позиции школьников». Непосредственное включение исследователя в педагогический процесс школы позволяет видеть нюансы функционирования педагогической системы школы в переходный период, глубже проникать в проблемы каждого отдельного учителя и школьника, участвующих в учебно-воспитательном процессе. Метод включенного наблюдения дает возможность реально участвовать в экспериментальной работе, групповых дискуссиях, ролевых и деловых играх, практиках, организуемых в школе с целью преобразования педагогической системы. Исследователь выступает как равноправный участник совместного действия с испытуемыми, проявляет свое отношение, заявляет о собственных ценностях и установках. В таком наблюдении процесс самоопределения изучается целостно. Метод рефлексии, осознание того, как складывается, функционирует и развивается создаваемая по модели педагогическая система образовательного учреждения, помогает выявлению закономерностей гуманизации педагогической системы.

Глубокую информацию о ценностях и смыслах жизни школьников мы получаем с помощью такого метода, как эмпатическое слушание, которое хорошо сочетается с диалогической беседой. Эмпатическое слушание как метод гуманистической психологии основан на переживании исследователем тех же эмоциональных состояний, которые испытывает собеседник через отождествление с ним. В ходе диалогических бесед с учителями по вопросам их отношения к гуманистическим идеям как личностным ценностям исследователь начинает понимать причины активности одних и пассивности других учителей в инновационных процессах, происходящих в школе. Диалогическая беседа проводится на принципах равноправного и равнопозиционного, межличностного общения, при котором партнер не воспринимается как изучаемый объект. Исследовательская задача при этом решается в сочетании с просветительской, информационной в общении с учителями и с педагогической, коррекционной - в общении со школьниками.

Идентификация как метод понимания другого представляет способность человека мысленно поставить себя на место другого, как бы воплотиться в другого. В отличие от эмоционального сопереживания (эмпатия) идентификация использует интеллектуальные логические операции: сравнение, анализ, рассуждение. Этот метод использовался для более глубокого осознания и понимания установок, потребностей, мотивов учителей, участвующих в экспериментальной работе по преобразованию педагогической системы школы, а также для понимания старшеклассников в процессе самоопределения.

Метод самоотчета и биографический метод использовались при исследовании проблем, связанных с перестройкой педагогического мышления учителей в период их работы над освоением идей гуманистической педагогики и методик гуманистического взаимодействия с учащимися. Этот метод позволяет яснее выявить те конфликты, происходящие в сознании и самосознании педагога при отказе от штампов и стереотипов императивной педагогики. Потребность учителя в любви, уважении со стороны детей приходит в противоречие с привычкой командовать и требовать беспрекословного подчинения, навязывать свое мнение, что приводит к отчуждению детей от личности педагога и учебно-воспитательного процесса.

Использование гуманитарных методов в ходе исследования позволяет получать

не только новые знания о субъектах педагогического процесса, но и стимулировать их рефлексивную деятельность, создавать благоприятный психологический климат, активизировать сотрудничество, которое необходимо при проведении многолетнего эксперимента по преобразованию педагогической системы школы. Соединение научного анализа с практикой собственного участия исследователя в преобразовании педагогической системы дает возможность более глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений.

Взаимосвязь естественнонаучного и гуманитарного подходов при исследовании проблем педагогической действительности позволяет реализовать принцип целостности при разработке педагогических теорий.

С.А.Ермолаева

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРЕВЕНТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Актуальной методологической проблемой остаётся для педагогической науки не только разработка новых, оригинальных методов исследования, но и проблема целесообразного, компетентного применения уже имеющихся и вновь внедряемых, апробируемых методов. Традиционно выделяемые и вновь образующиеся в качестве относительно самостоятельных новые отрасли, направления, области внутри педагогических исследований по-разному реализуют уже наработанные методы научного исследования. Специфика применения методов научно-педагогического исследования обусловлена методологической основой, объектом и предметом педагогического исследования, актуальностью, степенью и глубиной разработанности изучаемых проблем, условиями, в которых осуществляется научная деятельность, динамикой развития, изменения, в том числе ухудшением или улучшением дел в сфере исследуемых педагогических явлений, процессов и многими другими факторами.

Особую роль играет методологический подход, с позиций которого определяются цели, приоритетные направления исследования, наиболее значимые проблемы, а также определённый комплекс методов, присущий именно этому подходу, и вслед за сущностью его определяющей теорией комплекс, фиксирующий уникальность данного подхода к исследованию.

Превентивная педагогика одна из находящихся в стадии оформления отраслей педагогической науки. Объектом её исследования выступает превентивная педагогическая деятельность или деятельность по предупреждению возникновения отклонений в нравственно-правовом и в целом в социальном развитии и поведении детей, а также по предупреждению преступности несовершеннолетних.

Философский уровень методологического подхода требует использования не только философско-аналитических, но и исторических методов познания. Обще научный – методов, реализуемых в рамках системного, деятельностного, семиотического, синергетического и других подходов. Конкретно-научный уровень методоло-

гии превентивной педагогики нуждается в разработке и уточнении своей специфики.

Зародившись, изначально как интегративная отрасль научного знания, она развивается на стыке юридической, психологической и педагогической науки. На протяжении XX века исследования в области превентивной педагогики велись преимущественно в рамках социологического, антропологического и культурологического методологических подходов, которые в ходе их разработки, взаимопроникая, дополняя друг друга, реализовались в том числе как социолого-антропологический, социолого-культурологический, антрополого-культурологический подходы. Методологические подходы обусловили и выбор методов в их специфическом сочетании друг с другом, когда ведущими выступают то одни, то другие методы исследования. Смежная наука, проецируя свои теоретические посылки и установки на педагогическую действительность, привносит и новые методы исследования. При этом изменения происходят не только в соотношении теоретических и экспериментальных, качественных и количественных, традиционных и новых, общенаучных и сугубо специальных методов, но и в содержании, технологии применения, особенно – в анализе и интерпретации результатов исследования.

Рассмотрение ребёнка, характеризуемого девиантным поведением или уже вовлечённого в преступную деятельность, в качестве объекта изучения, потребовало использования методов, применяемых в физиологии, психиатрии, неврологии, педиатрии, психологии, собственно педагогических, а также социологических и культурологических методов. Технология использования методов, традиционно используемых в других науках, в условиях педагогической действительности, обязательно изменяется. Педагогические принципы и нормы начинают регулировать и научно-исследовательскую работу, особенно если она ведётся применительно к проблемам детства.

Специфичность контингента обследуемых детей, их педагогическая и социальная запущенность делает результаты большинства методик мало достоверными, так как эти дети очень недоверчивы, скрыты, лживы, идут на всевозможные искажения фактов, подлоги, оговоры невинных людей. Даже систематическое включённое наблюдение даёт неточные результаты. Ненадёжность его результатов обусловлена как внутренней противоречивостью этих детей, их импульсивностью, непредсказуемостью в реакциях и поведении, так и сознательным обманом. При анкетировании и тестировании, наряду с тихим игнорированием, часто происходит бурный, демонстративный отказ от выполнения любых заданий, отвержение всякого контакта с экспериментатором.

Специфически используются также методы, позволяющие выявить причины и первые признаки возникновения у человека отклонений в ранние периоды его жизни. Среди них выделяются метод анализа личных дел, медицинских и психологических карт, заключений и характеристик, данных специалистами разного профиля, а также других документов, фиксирующих особенности развития и поведения ребёнка (дневник наблюдения, независимые характеристики людей, знающих его с раннего возраста и т.п.). Эти методы часто являются составляющими биографического метода. Применяя биографический метод, исследователь обращается как к объективным, независимым друг от друга источникам информации, так и к детским воспоминани-

ям, самого человека. Их можно извлечь из памяти подростка или старшеклассника в ходе специально построенной беседы, наводящих вопросов, старых фотографий, воссоздания ситуаций детства (событий, игр и т.д.). Последнее сделать очень сложно, работая с учащимися девиантного поведения.

Близкий к биографическому - лонгитюдный метод исследования, в отличие от первого предполагает не реконструкцию истории жизни и развития человека (группы), а непосредственное, длительное отслеживание его развития с помощью проведения диагностических срезов через строго определённые промежутки времени. Этот метод очень сложен в реализации в связи с тем, что из-за сочетания разнообразных причин обследуемый человек, группа становятся недоступными для изучения. Учёные, изучающие детей с девиантным поведением, часто лишены возможности обследовать их через какое-то время из-за того, что многие из них гибнут (из-за беспризорности, алкоголя, наркотиков, сами становятся жертвами преступлений и т.п.), попадают в места лишения свободы или отказываются от участия в научных обследованиях, став взрослыми. При исследовании лонгитюдный метод обеспечивает более достоверные факты и материалы, чем методы, которые дают результаты на основе кратковременного взаимодействия с обследуемым или группой, с большой достоверностью выявляют динамику позитивного и негативного развития личности.

Специфичным в превентивной педагогике становится и метод анализа результатов деятельности и поведения детей и подростков (анализ контрольных работ, сочинений, заданий репродуктивного и творческого характера, моделей, рисунков, поделок, поступков в реальных жизненных ситуациях, в игре, учёбе, труде и т.д.). «Проблемные» дети часто отказываются от выполнения любых заданий экспериментатора, заранее пытаясь уберечь себя от «неудачи». Особенно сложно у детей с отставанием в развитии и девиантным поведением идут задания творческого характера. Причины явления можно выявить только методами разных наук, так как это может быть как одна, так и комплекс разных причин, как простая, так и сложная их комбинация.

При применении в превентивной педагогике констатирующего и формирующего, лабораторного и естественного эксперимента, наибольшую значимость приобретает в работе с детьми девиантного поведения естественный и формирующий эксперимент. Ставя цель – предупредить дальнейшее развитие отклонений в нравственном, социальном развитии, экспериментатор особое внимание уделяет тому, чтобы максимально сократить сроки выявления причин и характера отклонений, чтобы полученный диагноз, объективная интерпретация ситуации развития позволили спроектировать наиболее целесообразное направление коррекционно-развивающей работы, формы и методы педагогической поддержки и помощи.

При всей значимости количественных методов, которые дают статистику, позволяют выявить новые тенденции, динамику роста или снижения неблагополучия в детской среде, в том числе – состояние преступности среди несовершеннолетних, в превентивной педагогике особую ценность имеют качественные методы, которые позволяют вскрыть глубинные причины негативных явлений. Методы моделирования превентивной деятельности в разных её вариантах, формах, ситуациях вносят вклад в решение этих проблем, улучшение в социально-культурную и педагогиче-

скую ситуацию.

Для повышения результативности педагогических методов научного исследования при изучении учащихся девиантного поведения необходимо учитывать то, что экспериментатор должен обладать методологической культурой, хорошо знать особенности поведения этих детей, быть психологически и технологически готов к работе с ними. Методы исследования должны не только добавлять новые факты, расширяя научный эмпирический опыт, но и работать на перспективу – моделируя педагогическую деятельность, которая должна в будущем предупредить преступность несовершеннолетних.

В.А.Ермоленко

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Состояние образования как общественной подсистемы находится в зависимости от процессов, происходящих как в конкретном обществе, так и в мире в целом. В свою очередь, развитие общества и личности прямо зависит от развития образовательной системы. Именно она “способна и обязана оказывать свое существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживать или, напротив, тормозить их, находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем, упреждать нежелательное развитие событий (Гершунский Б.С., 2002).

Одной из важнейших глобальных проблем современности является проблема устойчивого развития отдельных стран и цивилизации в целом.

Возникновение термина “устойчивое развитие” связано с созданием концепции устойчивого развития, которая стала формироваться в конце 60-х годов XX в. в ходе обсуждения проблемы взаимодействия между глобальным экономическим ростом и нехваткой природных ресурсов (доклад Римского клуба “Границы роста”, 1972). В 1992 г. была установлена связь между экологическим образованием и устойчивым развитием страны (Всемирный форум ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро), после чего решение проблемы вышло за пределы экологического образования и в международный обиход вошло новое понятие “образование в целях устойчивого (гуманистического) развития”, обозначив существенную роль образования в решении проблемы.

Суть глобальной концепции устойчивого (гуманистического) развития в том, что не количество накопленных материальных благ будет определять статус человека и общества, а уровень культуры, образования и разумно-достаточного хозяйствования, обеспечивающего сбережение невозобновляемых ресурсов и воспроизводство важнейших возобновляемых ресурсов. Конечной целью устойчивого развития постулируется формирование качественно нового состояния общества — “ноосферы” (сферы разума), в котором важнейшим мерилom национального богатства каждой страны станут духовно-нравственные ценности и знания человека, живущего в гар-

монии с окружающей средой.

Согласно ЮНЕСКО (Международная конференция, Москва, 1998), в XXI в. должна сформироваться модель опережающего образования, обеспечивающая не только социальную функцию передачи знаний, опыта, культуры, но и функцию подготовки человека к опережающим действиям по выживанию цивилизации в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию. С этих позиций непрерывное образование рассматривается как важный фактор устойчивого развития.

Анализ процессов, происходящих в мировом образовании, особенно важен в контексте изменений, произошедших в России при переходе к рыночной экономике и радикальным образом повлиявших на российское образование. Сегодня его состояние оценивается многими учеными как нестабильное, что объясняется как глобальными тенденциями развития современного общества, так и особенностями его развития в России. Не случайно основной целью модернизации российского образования является создание механизма устойчивого развития системы образования.

На устойчивое развитие системы образования, прежде всего, влияет устойчивость развития ее субъектов – образовательных учреждений. Несмотря на то, что в последние десятилетия российское образование переживает период огромных материальных трудностей, в нем ведется интенсивная инновационная деятельность, осуществляемая педагогическими коллективами и направленная на развитие.

В то же время внутренние возможности для такого саморазвития сегодня в значительной мере исчерпаны, и дальнейшее развитие системы образования связывается с переходом от хаотического к управляемому инновационному процессу, с усилением роли в этом процессе педагогической науки (Алексеев Н.Г., 2001; Турбовской Я.С., 2003).

Исходя из сказанного, решение проблемы устойчивого развития предполагает анализ и обобщение результатов соответствующей инновационной деятельности образовательных учреждений, а также создание научных основ для ее дальнейшего осуществления.

Под устойчивым развитием образовательного учреждения понимается направленное и закономерное изменение его духовной и материальной сфер, осуществляемое так, что в результате каких-либо случайных неблагоприятных воздействий в работе образовательного учреждения не происходит никаких существенных негативных отклонений. Таким образом, фактически усиливается такой признак развития как “необратимость”.

В результате развития возникает новое качественное состояние образовательного учреждения, характеризующееся позитивным изменением его структурных составляющих (возникновением, трансформацией или исчезновением его отдельных элементов и связей). Цель изменений - адаптация образовательного учреждения к меняющейся обстановке и эффективное функционирование в новой среде.

Проведенный нами в 1997-1999 гг. анализ практики работы образовательных учреждений г. Москвы и Московской области, успешно функционирующих в новых условиях, показал, что в результате инновационной деятельности их коллективов сформировалось три группы условий, обеспечивающих устойчивость их развития.

Первая группа условий касается реализации идеи непрерывного образования

человека и включает: расширение спектра образовательных услуг; диверсификацию и обновление подготовки с учетом изменений в требованиях производства, создание моделей непрерывного образования; разработку интегрированных образовательных программ; формирование у учащихся базовых квалификаций и ключевых компетенций; создание системы психолого-педагогической поддержки обучающихся при движении по образовательной траектории; развитие мотивации учащихся к обучению и создание условий для самообразования т.д.

Вторая группа условий направлена на повышение качества образования и включает: использование зарубежного и отечественного опыта по обеспечению качества образования; совершенствование содержания, форм, методов и технологий обучения; развитие методической и воспитательной деятельности; создание адекватной системы оценивания и самооценки достижений учащихся, условий для повышения профессиональной компетенции педагогов и т.д.

Третья группа условий обеспечивает повышение эффективности образования и включает: применение образовательного менеджмента и маркетинга; развитие внебюджетной деятельности; опережающее развитие учебно-производственной инфраструктуры, наращивание инновационного потенциала в регионе (создание инновационных групп, ресурсных центров); развитие социального партнерства; использование потенциала общественных и государственных организаций в управлении; многоканальное финансирование на основе соучредительства; повышение собственной финансово-экономической ответственности; моделирование управления развитием, развитие организационно-педагогической культуры; создание автоматизированной системы управления и др.

Анализ сравнительных исследований 1999-2000 гг. по состоянию профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза, показал, что в странах с развитой рыночной экономикой имеют место те же тенденции устойчивого развития, а именно: реализация идеи непрерывного обучения в течение всей жизни; управление развитием качества образования; реализация моделей управления и финансирования, обеспечивающих повышение эффективности образования.

Эти тенденции нашли отражение и в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2002), согласно которой создание механизма устойчивого развития системы образования предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, направленных на обеспечение доступности, качества и эффективности образования. Таким образом, полученные представления о направлениях деятельности по обеспечению устойчивого развития совпадают. Сделанный в концепции акцент на “возвращение” государства в образование и усиление роли педагогической науки предполагает переход к управляемой инновационной деятельности.

С этой целью нами разрабатывались теоретические основы создания системы деятельности образовательного учреждения в режиме его устойчивого развития. Ведь в основе изменений, осуществляемых в процессе развития, лежат различные аспекты деятельности (функции) школы, рассматриваемые как средство (условие) реализации данной цели (В.А.Мясников, 1991). Предполагалось, что система деятельности основана на использовании внутренних ресурсов образовательных учреждений для решения подпроблем устойчивого развития: непрерывного образования челове-

ка, управления качеством образования и обеспечения эффективности образовательного учреждения. Исследование носило теоретико-экспериментальный характер: разработанные подходы апробировались в экспериментальных учебных заведениях – учреждениях непрерывного профессионального образования г. Москвы и Московской области.

Создание целостной системы непрерывного образования человека с позиции содержательно-структурного подхода основано на разработанной нами системе проектирования содержания непрерывного образования Система включает: базовую модель, основные подходы, разработанный с целью их реализации блочно-модульный метод, а также совокупность принципов, методов и технологий проектирования содержания непрерывного образования. Она инвариантна как к отдельным подсистемам непрерывного образования, так и личностным особенностям обучающихся. Это позволило ее применить как в общей системе образования, так и в системе образования инвалидов и для организации профессионального обучения безработных граждан и незанятого населения (Ермоленко В.А., 1995; 1997; 1999; 2005).

В соответствии с ней разработана блочно-модульная система подготовки специалистов, обеспечивающая в условиях многоуровневого образования формирование и выбор обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, отслеживание динамики рынка труда. С 1994 г. система реализуется в Московском профессиональном лицее швейного дизайна (Ермоленко В.А., Данькин С.Е., 2002). Обеспечиваемая при этом открытость обучения делает его доступным для всех обучающихся, а его вариативность и маневренность способствует повышению мотивации учащихся к обучению. Все это повышает эффективность образовательного учреждения и тем самым устойчивость его развития. Данный опыт распространен в других регионах России.

В аспекте решения проблемы качества образования в условиях перехода к информационному обществу важную роль играет информатизация учебной среды. На основе теоретически разработанной модели в Красногорском оптико-электронном колледже создана автоматизированная система управления образовательным процессом, что обеспечило в нем современное качество образования (Демин В.М., 2002).

Кроме того, нами предложена модель системы управления качеством в образовательном учреждении, основанная на применении российских образовательных стандартов и международного стандарта качества ISO 9000 (Ермоленко В.А., 2001, 2003).

Основной характеристикой устойчивого развития образовательного учреждения является его эффективность. В условиях рыночной экономики эффективность образовательного учреждения определяется эффективностью его социального взаимодействия с субъектами рынка: с потребителями образовательных услуг (обучающимися) и с потребителями выпускников на рынке труда (предприятиями, отдельными работодателями). Отсюда, в целях устойчивого развития необходимо реализовать общий критерий эффективности, состоящий в согласовании, удовлетворении и опережающем формировании спроса на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных институциональных ограничений и ресурсного обеспечения (А.Н.Лейбович, Д.А.Новиков, 2002). Следовательно, внешними показателями устой-

чивого развития являются: наполняемость образовательного учреждения контингентом учащихся, соответствующая его ресурсам (кадровым, материальным, учебно-производственным и др.), и востребованность выпускников на рынке труда (с учетом продолжения обучения в учреждениях более высокого уровня образования).

Внутренняя эффективность деятельности образовательного учреждения связана с условиями осуществления образовательного процесса и определяется соответствием качества образования его современному уровню. Внутренняя эффективность, в свою очередь, приводит к повышению внешних показателей устойчивого развития.

Современное качество образования определяется через совокупность его свойств: личностную ориентированность, гуманитарность, технологичность, вариативность, открытость (Е.О.Иванова, 2004). Формированию большинства из них в значительной мере способствует развитие социального партнерства в образовательном процессе.

С учетом сказанного, основными факторами, позитивно влияющими на устойчивость развития образовательного учреждения, становятся: демографический, связанный с обеспечением его наполняемости контингентом учащихся; педагогический, предполагающий организацию учебной деятельности на основе социального партнерства в целях достижения современного качества образования; экономический, связанный с обеспечением востребованности его выпускников (с учетом продолжения образования). Отсюда, необходимо создание системы деятельности образовательного учреждения, поддерживающей данные позитивные факторы посредством обеспечения эффективного социального взаимодействия образовательного учреждения (внешнего и внутреннего).

Особое внимание нами уделено проблеме эффективности профессионального образовательного учреждения в малом городе, для которого в условиях демографического спада становится первоочередной проблема наполняемости контингентом учащихся. В этой связи нами предложена система его деятельности в режиме устойчивого развития, предусматривающая постоянную ориентацию его коллектива на побуждение и сохранение мотивации у молодежи к обучению в нем, а также на охват этой работой возможно большего числа представителей молодежи города и близлежащих районов. Обоснованы методологические основания - принципы моделирования работы образовательного учреждения малого города в режиме устойчивого развития: активного поиска контингента обучающихся, индивидуализации образовательного процесса, активной внеучебной работы, формирования "потребителей" выпускников, - критерии и показатели эффективности деятельности, направленной на устойчивое развитие (Ермоленко В.А., Баринов В.К., Черноглазкин С.Ю., 2004). В процессе успешной апробации системы в течение 1994 -2002 гг. в Дмитровском профессиональном лицее определены способы реализации принципов наполняемости образовательного учреждения, (Баринов В.К., 2002). Анализ показал, что система может использоваться любыми образовательными учреждениями, а не только находящимися в малых городах. С учетом особенностей конкретных образовательных учреждений и различных условий их работы она может уточняться и расширяться.

Таким образом, разработаны и успешно внедряются в практику теоретические

основы деятельности образовательного учреждения в режиме устойчивого развития: система проектирования содержания непрерывного образования как основа организации непрерывного (пожизненного) обучения человека; модель автоматизированной системы управления образовательным процессом, обеспечивающая современное качество образования; система деятельности образовательного учреждения в режиме устойчивого развития, обеспечивающая его эффективность. Это дает возможность организовать на научной основе инновационную деятельность педагогических коллективов, направленную на устойчивое развитие образовательных учреждений.

В.Ф. Федченко

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Основной целью модернизации российского образования является его устойчивое развитие, чему способствует эффективная работа образовательного учреждения как основного субъекта системы образования.

В условиях рыночных отношений эффективность образовательного учреждения определяется эффективностью его взаимодействия: на входе - с «поставщиками» учащихся, на выходе с «потребителями» выпускников. В условиях образовательного процесса эффективность предполагает участие в его организации всех заинтересованных в образовании субъектов. На таком социальном взаимодействии (внешнем и внутреннем) построена модель устойчивого развития (см. статью В.А. Ермоленко в данном сборнике).

В то же время реализация данной модели предполагает выявление социально-педагогических условий деятельности образовательного учреждения. Эти условия для профессионального образовательного учреждения (ПОУ) определяются исходя из того, что должна обеспечиваться эффективность его взаимодействия: на входе - со школами, на выходе - с потребителями кадров (рынком труда) и образовательными учреждениями более высокого уровня (колледжами, вузами). В ходе же пребывания обучающегося в профессиональном образовательном учреждении его социальное взаимодействие с преподавателями, работодателями и др. обеспечивается системой социального партнерства как в учебной, так и внеучебной работе.

Взаимодействие со школами осуществляется различными путями, обеспечивающими ориентацию выпускников школы на поступление в конкретное ПОУ. Среди них: выпуск и распространение рекламных проспектов об образовательном учреждении, проведение Дней открытых дверей, уроков в школах близлежащих районов и прочее. В профессиональных образовательных учреждениях также практикуется закрепление ответственных за конкретные школы или гимназии, в которых они проводят профориентационную работу. Большое значение имеет выстраивание преемственного образовательного процесса в цепочке: «школа - профессиональное образовательное учреждение». При этом используются разработанные критерии преемственности технологического и профильного обучения в школе и последующего профессионального образования.

Относительно социального партнерства можно сказать следующее.

Предшествующими исследованиями и самой практикой деятельности профессиональных образовательных учреждений доказано, что только те из них получают высокий статус в глазах учащихся, которые обеспечивают высокую внутреннюю сопричастность последних к жизни в них. Все мероприятия - как учебные, так и внеучебные - должны подразумевать посильное участие учащихся в их подготовке и проведении. Без этого обучающиеся остаются только пассивными «объектами» образовательно-воспитательной работы, но не субъектами, заинтересованными в успехе.

Участие обучающихся может достигаться различными путями, способами, однако, они должны иметь цельный характер, создаваемый посредством “пересеченности” деятельности обучающихся с деятельностью окружающих людей, с которыми они вступают в многочисленные социальные контакты. Важнейшую смысловую нагрузку социальные контакты начинают нести в подготовке будущего профессионала и гражданина. Действуя в едином направлении - направлении развития будущего выпускника - контакты оказываются действенным и, по сути, являются универсальным средством этого развития в силу своей объективной всеобщности. Человеческая деятельность, человеческая жизнь немыслимы без контактов с окружающими людьми. Опора на контакты и наполнение их педагогическим значением, смыслом позволяет решать те или иные образовательные, воспитательные задачи природосообразными способами.

Содержательность контактов, связанная с подготовкой учащихся, делает их мощной сетевой структурой, наиболее полно охватывающей всю жизнедеятельность обучающихся в ПОУ, в то же время не являющейся жесткой конструкцией, блокирующей их личную активность. Напротив, она позволяет подвести обучающегося к обоснованному пониманию необходимости и значимости тех или иных действий, из которых эти контакты и складываются. Происходящее при этом «ненавязчивое» развитие обучающегося, обладает еще одним достоинством: оно является подлинным, учащийся осваивает и осваивает определенные действия, а не формально заучивает их. Обучение приобретает деятельностную (деятельную) направленность, а сами эти действия являются компонентами его содержания, предметом осмысленного обсуждения заинтересованных сторон.

Социально-контактный характер учебной и внеучебной деятельности позволяет внести в различные ее виды активный, «помогающий» контекст как ту организационно-содержательную основу, на которой ее (эту деятельность) целесообразно строить. Действенно развернутая в целостность совокупность взаимодействий обучающихся с товарищами, преподавателями и мастерами, с представителями производственных коллективов и другими людьми, включенными в образовательный процесс, делает эти взаимодействия познавательно насыщенными и полезными.

Взаимное дружественное участие различных субъектов в оптимизации учебной деятельности, улучшении ее результатов создает активные предпосылки для истинного, а не формального социального партнерства, «втягивания» представителей родителей, общественности, общественных организаций и производственных структур в повседневную жизнь образовательного учреждения, а обучающихся совместно с педагогами - в жизнь социума. Постоянство такого сотрудничества позволяет осуще-

ствлять совместное решение важных вопросов на основе перспективного долгосрочного согласования позиций, а не как отдельные эпизодические акции.

Теперь коснемся условий, обеспечивающих взаимодействие профессиональных образовательных учреждений с субъектами производственной деятельности, рынком труда в целом.

Здесь образовательное учреждение может действовать различными путями, как очевидными, так и неочевидными, но, потенциально существующими. Пути могут быть выявлены в опоре на функции маркетинга, поскольку выяснение потребностей рынка и ориентация производства на них - это сфера маркетинга.

Основные функции маркетинга - аналитическая; товарно-производственная; функция сбыта; организационная.

Соответственно мероприятиями, обеспечивающими реализацию этих функций, выступают следующие.

Аналитическая функция. В рамках реализации аналитической функции образовательное учреждение может проводить анализ состава профессий и специальностей, пользующихся наибольшим спросом у молодежи близлежащих территорий. При этом имеет значение анализ спроса работодателей на выпускников того конкретного образовательного учреждения, которое проводит подобное исследование.

Также важно изучение работы «конкурентов», т.е. образовательных учреждений, ведущих аналогичную подготовку, и прогноза развития подготовки специалистов.

Товарно-производственная функция. В рамках этой функции важна инновационная деятельность коллектива образовательного учреждения, направленная на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся и развитие этих потребностей на основе создания и применения новых продуктов.

Функция сбыта. В рамках этой функции важно установление постоянных клиентов, т.е. производственных структур – «потребителей» выпускников образовательного учреждения. Для этого могут заключаться специальные договоры с работодателями, а также образовательными учреждениями, в которых могут продолжать обучение выпускники.

Важным является заключение договоров с работодателями на проведение практики обучающихся, в ходе которой представители работодателей близко знакомятся с обучающимися, и таким образом последние получают шанс оказаться в числе востребованных предприятием специалистов.

Организационная функция. Здесь большую роль играет создание информационного обеспечения маркетинговой деятельности, а также подготовка квалифицированного персонала для осуществления этой деятельности в образовательном учреждении.

Представленные суждения могут являться основой обновления образовательного процесса с целью устойчивого развития образовательного учреждения.

М.А.Алтухова

МЕТОДЫ ОПИСАНИЯ НОВИЗНЫ РЕЗУЛЬТАТОВ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В федеральном законе «О науке и государственной научно - технической политике» под научной (научно-исследовательской) деятельностью понимается деятельность, направленная на получение и применение новых знаний. При этом под научным результатом имеют в виду продукт научной и (или) научно-технической деятельности, содержащий новые знания или решения. Эти же требования предъявляет ВАК РФ для оценки качества диссертационных исследований.

Анализ выполненных работ показал, что описание новизны результатов научно-педагогических исследований во многих случаях дается в виде краткой аннотации, из которой трудно понять, что конкретно сделал автор. Содержательно полученный результат не раскрывается. При таком подходе фактически отпадает необходимость в проведении исследования. Достаточно задачи исследования из вопросительной формы переформулировать в утвердительную, чтобы описать результат с позиции новизны [1;2].

За новизну выдают очевидные в науке и практике положения, а также известные результаты, сформулированные в новом понятийно-терминологическом оформлении.

Новизна трактуется идентично теоретической или практической значимости. Содержательный и ценностный аспекты результата не различаются.

Нередко авторы говорят о своем приоритете в разработке темы, подчеркивая, что до них этот вопрос никто не рассматривал. Сам результат (продукт) исследования остается нераскрытым.

При описании новизны иногда формулируются выводы, не имеющие отношения к задачам данной работы и не вытекающие из нее, хотя сами по себе они могут быть правильными [1-4].

Перечисленные недостатки объясняются прежде всего отсутствием единых общепринятых требований к описанию новизны результатов научно-педагогических исследований, что отрицательно сказывается на развитии педагогической науки и практики.

В ряде работ сформулированы требования к описанию новизны результатов научно-педагогических исследований. Любой результат можно рассматривать с точки зрения содержания, что получено в итоге исследования, а также с точки зрения ценности, которую он вносит в дальнейшее развитие педагогической науки.

При описании новизны необходимо содержательно раскрыть результат проведенного исследования, т.е. указать вид полученных знаний (концепция, методика, классификация, рекомендация, условия и т.д.). Не подходят формулировки типа: «разработана концепция», «предложен новый метод», «определены дидактические условия» и т.д. Требуется полностью раскрыть содержание концепции, метода, назвать дидактические условия. Раскрыть полученный результат с ценностной стороны значит представить возможные перспективы его использования для развития педагогической теории и практики [1].

Другое необходимое требование к описанию результата - терминологическая однозначность и четкость. Анализ выполненных работ показал, что авторы по-разному

му понимают и трактуют одни и те же понятия (формирование, условия, модель и т.д.) и, следовательно, по-разному их описывают.

Новый результат должен быть не только назван, но и теоретически или эмпирически обоснован. Новизна результатов научно-педагогического исследования может быть описана с помощью трех уровней, характеризующих место полученных знаний в ряду известных и их преемственность. Это уровни - конкретизации, дополнения и преобразования [2;3].

В итоге результаты исследований должны быть представлены таким образом, чтобы их можно было сравнить с уже известными теоретическими и практическими положениями и включить новые знания в общенаучный фонд.

Разнообразные виды научно-практической деятельности требуют адекватных методов и форм описания новизны результатов научно-педагогических исследований. В зависимости от вида документа (монография, диссертация, отчет, статья и т.д.), запросов пользователей, интересующихся данной проблемой, описание новизны может быть представлено с различной степенью свернутости. В данной статье предлагаются аннотационный, содержательный и стандартизованный методы описания новизны результатов фундаментальных, прикладных исследований и разработок в педагогике.

Аннотационный метод описания новизны результатов научно-педагогических исследований включает: описание полученного результата (его совокупности или частей) в краткой сжатой форме. Необходимо только указать вид полученных знаний (например, концепция, методика, классификация и т.д.) и уровень новизны (конкретизация, дополнение, преобразование). При этом содержательное раскрытие и ценностная сторона результата не описывается. Аннотационный метод описания необходим для первичного знакомства с результатами исследования, ознакомления с документом и определения целесообразности обращения к нему, обмена информацией и ее поиска, в том числе машинной обработкой результатов, планирования исследований, а также для рекламы и пропаганды работы.

Реферативный метод описания новизны результатов исследования включает дальнейшее раскрытие аннотационного метода с точки зрения его содержания (развернутое описание полученного результата, его особенностей и составляющих элементов). Если, например, предлагается какая-либо система, то необходимо указать её вид (материальная, абстрактная), перечислить образующие её элементы, их отношения и связи друг с другом, описать целое, которое образуется в результате взаимодействия этих элементов и функции данной системы. Кроме того, требуется раскрыть место полученных знаний в ряду известных, их преемственность (уровень новизны), а также указать влияние полученных результатов на существующие концепции, идеи, методики в области педагогики и образования.

Реферативный способ описания новизны может быть использован для характеристики результатов научно-педагогических исследований, детального знакомства научных работников с полученными данными с целью их анализа и апробации, а также дальнейшего развития теории и практики.

Стандартизованный метод представления новизны результатов научно-педагогических исследований предполагает описывать полученный результат с помощью

стандартных общепринятых выражений, не допускающих произвольного толкования, с помощью ответов на определенные вопросы, а также дополнительных сведений, раскрывающих одинаковые результаты применительно к различным областям и проблемам педагогики. Речь идет об описании результата (например, формирование, условия, основы и т.д.) применительно к разным педагогическим объектам.

Стандартизованный метод описания новизны результатов научно-педагогического исследования является краткой словесной характеристикой, составленной по установленным правилам, выражающей сущность полученного результата. Характеристика логически определяется как объект исследования, является совокупностью его существенных признаков, отличающих его от других объектов или определяющих сходства с ними для установления факта использования. Характеризует информацию соответствующим специалистам о прогрессе, достигаемом в связи с использованием (внедрением) результата в области, к которой данное исследование относится, а также обладает лаконичностью, общностью, полнотой, определенностью. Стандартизованность форм достигается с помощью определенных методов стандартизации.

Данный метод включает: содержательное описание с использованием вопросов, на которые необходимо дать ответы: какой вид результата был получен в ходе проведенного исследования (концепция, закономерность, классификация и т.д.); к какой области знаний относится полученный результат проведенного исследования (дидактика, история педагогики, методология, теория воспитания и т.д.); на какой уровень новизны претендует полученный результат (необходимо обосновать ответ); какое место занимает новый результат в ряду известных результатов подобного исследования в области педагогического знания, какое значение он имеет для теории и практики педагогической науки; какие изменения произойдут в педагогике из-за применения или внедрения полученного результата; для какой группы пользователей предназначено данное исследование.

Стандартизованный метод описания новизны может быть использован авторами для анализа результатов собственной работы, для оценки экспертами качества выполненных индивидуальных и коллективных отчетов научно-исследовательских учреждений, а также для систематизации полученных знаний, определения их места в ряду известных и включения в общенаучный фонд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методы определения новизны результатов педагогических исследований. / - Сов. педагогика. -1981.-N 1.- С.64-70.
2. Способы описания новизны результатов научно-педагогических исследований. / -Новые исследования в педагогических науках.-1985.- N 2. - С.12-16.
3. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика: Учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
4. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика. -1987. – с. 144.
5. В.М. Полонский Словарь по образованию и педагогике/. – М.: Высш. шк., 2004. - 512 с.

МЕТОД АНАЛИЗА ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Предмет методологии педагогики в современной литературе рассматривается как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке (В.В. Краевский). В методах педагогических исследований присутствует как теоретическая, так и экспериментальная составляющая. Первая связана с постановкой проблемы, выдвижением гипотезы, формулировкой цели и задач исследования. Эксперимент позволяет доказать или опровергнуть первоначальные предположения. Именно в такой логической последовательности разрабатывался метод анализа понятийного аппарата учебного предмета.

При отборе содержания образования возникает существенная дилемма, с одной стороны, между процессом, направленным на насыщение учебных предметов знаниями, отражающими состояние современной науки, и, с другой стороны - реальными психолого-педагогическими возможностями учащихся. Данная проблема позволила сформулировать цель предлагаемого метода - определение критериев для анализа понятийного аппарата учебного предмета. Именно понятийный аппарат играет существенную роль в раскрытии основ научного знания, позволяет выделить инвариантный и вариативный компоненты содержания образования, а также определить объективный уровень его сложности. Рамки статьи дают возможность показать сущность метода только в общих чертах. В качестве конкретного примера использовался понятийный аппарат учебного предмета «биология».

I. Определение категориальной структуры понятийного аппарата учебного предмета. Основные категориальные группы понятийного аппарата представлены следующими понятиями: общеучебные; характерные для всей области знания (естествознания); формирующиеся в ходе изучения учебного предмета (общебиологические); характерные для одного учебного раздела (в течение одного года изучения); используемые в одной теме (главе).

Для определения общеучебных терминов производился анализ понятийного аппарата образовательного стандарта по учебным предметам из разных областей знаний (русский язык, математика, история, информатика, биология) методом пересечения. Если данный термин встречался в трех и более учебных предметах, то он включался в перечень общеучебных терминов: тенденция, функция, система, объект, анализ и др.

Аналогичным образом было осуществлено наполнение всех категориальных групп в результате анализа учебных программ и учебников. Необходимо отметить, что число понятий в каждой группе не является строго определенным, но в целом заметна тенденция к возрастанию их количества при уменьшении уровня общности группы. В рассматриваемом примере понятия распределились по группам 10 – 15 – 32 - 53 - 18.

Полученный результат подтверждает, что максимальный объем понятийного аппарата составляет частная терминология и символика внутри разделов и тем. Усложнение учебного материала происходит именно за счет данной группы. Подобный подход рационален для конкретной отрасли научного знания, а не для учебного

предмета, который не может являться уменьшенной копией науки. Далеко не все понятия необходимо вводить в школьные дисциплины. Анализ работ учащихся показывает, что наибольшие затруднения вызывает освоение специальной терминологии и символики, которая тем более не встречается в других разделах и темах. Следовательно, понятийный аппарат необходимо структурировать, выделив инвариантную часть, усвоение которой наиболее значимо.

Расчет примерной терминологической нагрузки инвариантного компонента на один учебный час составляет 4-5 понятий без учета тех терминов, которые считаются сформированными в процессе изучения других учебных предметов и включаются в учебный материал практически без пояснений. К последней группе можно отнести большую часть общеучебных понятий и терминов, характерных для области естествознания в целом.

Совокупность выявленных понятий составляет инвариантное ядро понятийного аппарата, а вариативный компонент представлен многообразием всей терминологии, используемой в разных учебниках, и может быть выявлен методом его объединения.

Анализ содержания учебного материала, отраженного в тексте учебников, показывает, что границы терминологической нагрузки в целом на параграф колеблются от 3 до 15 единиц. Эти рамки и определяют вариативный компонент содержания образования, который в значительной степени представлен частной терминологией, т. е. используемой внутри одной темы (главы) и даже одного урока.

II. Построение матрицы понятийного аппарата по категориям Исследование выявленных понятий и терминов, их состав, происхождение, объяснение в учебных текстах позволило предложить ряд качественных характеристик, объединенных в пары- антагонисты, что предполагает однозначный выбор, отмечаемый соответственно знаком «+» или «-».

А. Происхождение слова, обозначающего понятие: русское (1) – иноязычное (2).

Б. Количество встречающихся значений понятия в тексте: одно (3) – несколько (4).

В. Преимущественное употребление понятия в текстах: научных (5) – популярных (6).

Г. Объяснение понятия в тексте: явное (7) – контекстное (8).

Поясним выбор сравнительных характеристик на конкретном примере из группы общеучебных понятий. Для большинства подобных терминов существует сходство в понимании их смысла в рамках многих учебных дисциплин. Так, термин «система» (обозначает несколько объектов, объединенных по какому-либо признаку) используется в математике, естественных науках, истории и др. Но имеются понятия, для которых характерна множественность аспектов значения, вкладываемых разными науками. Так, «функция» - это некое соответствие между рассматриваемыми объектами. В учебном предмете «математика» подразумевается, что это - единственное соответствие между точками, а в «биологии» - значение организма или его части.

С целью определения понимания подобных терминов учащимися был прове-

ден мини-эксперимент. Ученикам IX класса общеобразовательной школы задали вопрос о значении термина «функция». Большинство ответов сводились к описанию учебных ситуаций, в которых использовался данный термин. («Используем в математике, когда строим график», «Проходили такую тему по алгебре» и т.д.) Кроме того, многие считали, что в разных учебных дисциплинах между его значениями нет ничего общего. Поэтому необходимым условием использования общих для учебных предметов понятий является определение их основного значения, а затем формулировка дополнительных аспектов значения, возникающих в контексте конкретной отрасли научного знания.

Итак, построение матрицы понятийного аппарата осуществлено по выделенным категориям: количество строк в ней равно количеству понятий в данной группе, а количество столбцов соответствует сравнительным характеристикам (всего их 8).

Понятие	1	2	3	4	8				8
	-	+	+	-	+				-

Заполнение матриц по всем категориальным группам позволило установить следующее. Для большинства понятий из разных групп отмечена корреляция между рядом шкал. Так, имеется взаимосвязь происхождения, употребления в обыденной речи, объяснения в тексте учебных книг. Объективную сложность восприятия термина определяют следующие характеристики: иноязычное происхождение, наличие только контекстного пояснения, преимущественное употребление в научных текстах. Кроме того, увеличивается терминологическая нагрузка, если используемое понятие в разных учебных предметах имеет несколько аспектов значений.

III. Распределение категориальных групп понятий в пространстве понятийного аппарата. Пространство задается системой координат. По горизонтальной оси ОХ отмечается сложность – доступность понятия, соответствующая совокупности характеристик, определяющих объективную трудность восприятия термина. На вертикальной оси ОУ (типичность – атипичность) фактически фиксируется частота встречаемости, определяемая категориальной группой. При чем наиболее высоко по оси ОУ расположены общеучебные термины. К нетипичным отнесены понятия, используемые в учебном тексте одного параграфа или небольшой темы. Следовательно, каждое понятие занимает свое положение в пространстве координат понятийного аппарата. При этом понятия образуют области, которые можно проанализировать как по уровню доступности для восприятия, так и по частоте употребления в учебных текстах.

Анализ созданного пространства позволяет оценить необходимость и достаточность используемого понятийного аппарата учебного предмета. В рассматриваемом примере он является избыточным за счет значительного увеличения понятий, редко встречаемых в тексте. При этом редукции не должны подвергнуться понятия, обладающие высокой степенью доступности. Кроме того, необходимо сохранить те термины, которые широко распространены в понятийных аппаратах разных учебных дисциплин и важны для понимания учебного предмета в целом, несмотря на их

объективную сложность.

Предлагаемый метод можно использовать для диагностики понятийного аппарата в тех учебных предметах, в которых ведущим компонентом являются основы научного знания.

Т.В. Черникова

МЕТОД ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Теоретическое моделирование есть заданная в специфической материализованной форме ориентировочная структура воспроизводимой или желаемой действительности, в данном случае – профильной школы. Моделирование выбрано нами в качестве одного из основных исследовательских средств при создании кросскультурной модели профильного обучения.

Становление отечественной профильной школы не может происходить без ориентации на зарубежный опыт школьного образования, где до 70% школ являются профильными. Забота российского образования о соответствии европейским нормам обязывает учитывать лучшие западные образцы профильной школы. Большинству организаторов образования они, к сожалению, недоступны. Парадокс заключается в том, что начата реализация практической деятельности по введению профильного образования, в то время как его научно-методологические обоснования еще не разработаны. Нами предпринята попытка совместить отечественные и зарубежные научные разработки в одной концептуальной модели профильного обучения школьников.

Входящее в число общенаучных методов моделирование как способ изучения явления позволяет удерживать в фокусе постоянного внимания два типа задач. С одной стороны, посредством моделирования поддерживается связь с общенаучной методологией. С другой стороны, научная модель описания исследуемого феномена позволяет привлекать для рассмотрения отдельных проблем системные знания из других наук [1]. Моделирование в большей степени, нежели другие методы обеспечивает системное исследование объекта в единстве трех аспектов: структурного, функционального и генетического. Метод теоретического моделирования, в конечном итоге, последовательно предоставляет такие возможности, как: нахождение образной (графической, метафорической) между изучаемой системы и другим, более изученным; примерка найденного образа к наблюдаемой реальности и подтверждение правомерности найденной аналогии; структурирование аналогии логическими рамками, что позволяет соотнести обоснованность и степень полноты соответствия аналогии реальным данным и др.

Опыт знакомства с различными образовательными моделями [2] и принципами их построения позволяет назвать наиболее типичные. Так, в применении к проблеме становления профильной школы:

линейный принцип построения образовательной модели соотносится с логикой развития обучающегося в плане расширения его познаний об окружающем мире и отвечает потребности свободного развития человека;

уровневая модель образования основана на принципах поэтапного освоения объемов учебного материала различного уровня сложности, все более приближающегося к профессиональному по мере получения школьного образования;

модульный принцип построения образовательной модели предполагает смену последовательности элементов образовательного процесса и их взаимозаменяемость без ущерба для процесса обучения;

блочный принцип построения программ в профильном обучении применяется в тех случаях, когда части образовательного процесса имеют разноплановое содержание, но при этом каждый новый этап работы основан на достижениях и новообразованиях предыдущего блока занятий;

блочно-модульное построение образовательных программ проводится по принципу «матрешки»: содержание каждого блока включает в себя набор равнозначных вариантов развития образовательных действий, один из которых выбирается организаторами и участниками образовательной работы как содержание следующего блока;

концентрический принцип модели построения и реализации образовательной работы позволяет на разных этапах образования охватывать в целом весь его объем.

Наряду с широко распространенными образовательными моделями мы предложили рассмотреть построение образовательной работы по профессиональному обучению взрослых людей, основанной на принципах креативного решения задачи [3]. Этот принцип созвучен требованиям развивающего обучения и интегрирует в себе достижения исследователей творчества, он позволяет процессуально выстраивать работу в логике последовательного создания инновационного продукта. В условиях перехода школ к профильному обучению по этой модели нами успешно проводится внутришкольное обучение учителей составлению программ элективных курсов.

Однако на начальном этапе становления профильной школы в России необходимо представить в виде теоретической модели саму идею профильного обучения с учетом таких образовательных категорий, как «развитие», «обучение», «воспитание», «самообразование», «социализация». Профильное обучение в условиях отечественного образования будет считаться тем более успешным, чем сильнее будет его влияние через социализацию – путем организации самообразовательной подготовки учащихся средствами воспитания и обучения – на личностное развитие. Получается что в имеющейся системе образования профильное обучение есть нечто внешнее новое, что проникает в устоявшуюся школьную жизнь, порой отдаленную от окружающей социальной жизни.

В зарубежных моделях профильной школы представлен принципиально иной подход [4]. Школа изначально находится на пересечении трех видов общественных связей, которые взаимно обусловлены и взаимно влияют друг на друга: 1) государственная идеология – СМИ и общественное мнение; 2) ценности и установки поколения – интеллектуальное и личностное развитие; 3) национальный характер – социальные аспекты учебной мотивации. Графически эти связи профильной школы складываются в шестиугольные «ячейки», они в свою очередь – в своеобразные «соты»,

составляющие развернутую картину множественности школ, связанных с государством по типу сотрудничества и взаимовлияния.

Для построения кросскультурной модели профильного обучения необходимо провести широкие диагностические исследования, которые коснутся, прежде всего жизненных приоритетов молодых людей накануне их выхода из школы во взрослую жизнь. Другая линия работы будет связана с формированием профессиональной позиции учительства в отношениях между образовательной политикой и устремлениями выпускников школ. Третья большая группа задач, которая непосредственно будет связана с моделью – экспериментальная работа по профессиональному развитию специалистов образования в условиях становления профильной школы. Четвертая область образования, которая должна быть отражена в модели профильного обучения – это построение вузовского преподавания таким образом, чтобы приходящий в школу выпускник имел опыт получения образования, направленного одновременно на освоение знания, социальных технологий взаимодействия с людьми и высокую готовность проявления своих возможностей, в том числе в преодолении трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моделирование / Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: ЛГУ, 1977. С. 151–160.
2. Фридман Л.М., Волков Г.Н. Психологическая наука – учителю. М., 1985.
3. Черникова Т.В. Гуманитарная стратегия профессионального образования. Волгоград, 2001.
4. Getzels J. A social psychology of education // The handbook of social psychology. Vol. 5. / Ed. by G. Lindzey & E. Aronson. Realing, 1969. P. 459–538.

В.Л.Дубинина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

В процессе подготовки будущего учителя-исследователя весьма важно вооружить студентов не только теоретическими знаниями, но и современными практическими методами, приемами обучения и воспитания.

А.А.Орлов подчеркивает, что «забвение одного из дидактических принципов – связи теоретического обучения с практикой – приводит к формализму в знаниях обучаемых, лишает эти знания личностного смысла и эмоциональной окраски, затрудняет процесс развития общепедагогических и методических умений студентов, что, в конечном счете, способствует угасанию профессионально-педагогических интересов и способностей», влияет на качество современного педагогического образования [4].

А.М.Новиков также приходит к выводу, что в большинстве случаев полученные знания не практичны и по этому поводу пишет: «При достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую даёт отечественная общеобразовательная и профессиональная школа, ни та, ни другая не приучает учащихся, студентов пользоваться полученными теоретическими знаниями в практической деятельности» [3].

На наш взгляд, весьма важно в процессе профессиональной подготовки будущего учителя знакомить студентов с передовым педагогическим опытом. К его изучению и обобщению необходимо приобщать будущих учителей с первых лет обучения в вузе. К сожалению, как показывает практика, роль педагогического опыта работы лучших учителей и руководителей школ, в целом педагогических коллективов в профессиональном становлении учителя необоснованно принижается.

По мнению М.Н.Скаткина, педагогический опыт является неисчерпаемым источником для формирования учителей-исследователей [5].

Большинство авторов под передовым педагогическим опытом понимают высокий уровень профессионального мастерства учителей, руководителей образовательных учреждений, т.е. такую практику, которая дает высокий устойчивый педагогический результат и содержит в себе элементы творческого поиска. Существуют следующие критерии передового опыта: новизна, высокая результативность, оптимальное расходование сил педагогов и учащихся, соответствие опыта достижениям педагогической науки.

При изучении педагогического опыта используются следующие методы: наблюдение за деятельностью учителей и учащихся, использование видеозаписей уроков, внеклассных мероприятий, беседы с учителями и руководителями школ, учениками, интервьюирование по особой программе, анкетирование, тестирование, изучение школьной документации. Наблюдение должно быть целенаправленным, специально организованным восприятием. Изучая опыт учителя, руководителя школы, важно найти идею, методы, приемы, технологии, за счет которой авторы передового опыта добиваются значительных результатов [1].

При проведении исследования студенты должны изучать, а затем и обобщать опыт, получивший республиканское признание в условиях конкретного образовательного учреждения. Необходимо особенно тщательно подходить к личности педагога, руководителей школ, чей опыт будет изучаться и обобщаться.

Описывая опыт, необходимо раскрыть процесс деятельности учителя, показать его методическую систему преподавания, привести яркие конкретные примеры, доказывающие преимущество данного опыта. Наиболее важными моментами при этом являются конкретное описание определенной системы педагогических действий, показ результативности данного опыта, раскрытие его преимуществ и перспектив использования, важность ведущей педагогической идеи.

Более целенаправленно данная работа может осуществляться в процессе преподавания спецкурсов. Например, проводимые занятия в процессе преподавания спецкурса «Требования к современному уроку» способствуют более эффективной подготовке к изучению опыта работы учителя в процессе прохождения педагогической практики. Использование на занятиях со студентами видеофрагментов уроков лучших педагогов также поможет в дальнейшем более глубоко анализировать посещаемые уроки в школе.

Первоначально целесообразно студентов приучать к изучению системы методов и приемов работы, используемых опытным учителем на различных этапах комбинированного урока. Для этого во время педагогической практики студентов необходима организация специально подготовленных «уроков – калейдоскопов» с «двой-

ной» целью: кроме обучения учеников, здесь должны обучаться и студенты. От обычных открытых уроков они отличаются обилием применяемых приемов и методов на каждом этапе урока. В результате студенты значительно обогащаются знаниями новых методов и приемов работы с учащимися.

В этом случае систематизировать методы и приемы, использованные опытным учителем на уроке, необходимо в соответствии с этапами комбинированного урока (организация начала урока; проверка выполнения домашнего задания; всесторонняя проверка знаний; подготовка к активному и сознательному усвоению нового материала; усвоение новых знаний; первичная проверка понимания учащимися нового материала; закрепление новых знаний; подведение итогов урока; информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению).

Возможно описание методов и приемов, применяемых учителем в зависимости от уровней организации процесса обучения. Согласно этому подходу можно выделить методы и приемы, способствующие: пониманию учебного материала (его осознанию, осмыслению, умению выделить главное), что, как правило, осуществляется в процессе объяснения учителем нового материала; лучшему запоминанию содержания, в процессе наблюдения за организацией текущего, тематического и итогового повторения, проводимого опытным педагогом; стандартному и творческому применению полученных знаний и умений. Вместе с тем заслуживают внимания и методы и приемы, которые использует учитель в процессе совершенствования умений учащихся. Важно, чтобы студенты умели выделять методы и приемы, используемые учителем для актуализации опорных знаний, предварительной ориентировки в изучении нового материала и стимулирования учащихся.

Во время анализа урока каждый из методов и приемов комментируется, выясняется, для решения какой дидактической задачи он использовался, какова его эффективность. Каждый студент должен определить педагогический стиль старшего коллеги, найти в его опыте своеобразие и творческие находки. При этом важно, чтобы старший наставник не просто был хорошим учителем, но и нес эмоциональный заряд, мог зажечь будущих педагогов своей любовью к детям и к предмету. Вполне естественно, что методистам педагогического вуза необходимо особенно внимательно отнестись к подбору учителя-мастера, чей опыт будет изучаться студентами.

Итоговой формой проведения занятий спецкурса является защита творческих работ. Обязательным компонентом данной работы является описание опыта работы конкретного учителя того предмета, по которому студент специализируется. При обсуждении итогов каждый студент, анализируя опыт учителя по организации процесса обучения на уроке, описывает педагогическую мастерскую своего временного наставника. Например, студентки филологического факультета Екатерина М. и Наталья П., изучая и обобщая опыт работы учителей в гимназии №4 им. А.С.Пушкина, выполнили следующие работы: «Система методов и приемов обучения С.Л.Рязановой на уроках русского языка и литературы», «Опыт работы Н.А.Сухотиной по организации интегрированных уроков по литературе».

В дальнейшем, в процессе прохождения педагогической практики, посещая уроки, внеклассные мероприятия, у студентов возникает желание глубже познакомиться с методической системой лучших учителей республики. Занятия в школе, которые

студенты наблюдают, позволяют увидеть собственные недочеты в работе, узнать много нового интересного, полезного, использовать педагогические идеи лучших учителей в своей дальнейшей практической работе.

Интересен и важен для профессионального становления студентов спецкурс «Основы управления образовательными учреждениями», в рамках которого планируется изучение и обобщение опыта работы руководителей образовательных учреждений и в целом педагогических коллективов. Изучая и обобщая педагогический опыт на базе образовательного учреждения, студенты оформляют следующие творческие исследовательские работы: «Управление качеством обучения в образовательном учреждении на основе педагогического мониторинга», «Специфика работы малокомплектной сельской малокомплектной школы», «Обеспечение преемственности в обучении учащихся начальных и 5-х классов». Название каждой выполняемой творческой исследовательской работы конкретизируется в зависимости от образовательного учреждения, на базе которого изучается и обобщается педагогический опыт. Например, студентами IV курса филфака выполнены работы по следующим темам «Инновационные процессы в гуманитарной гимназии «Синяя птица»; «Роль внутришкольного контроля в повышении качества обучения учащихся в гимназии № 4 им. А.С.Пушкина », «Методическая работа как средство повышения профессионального мастерства учителей средней школы №24», «Организация профильного обучения в Коркатовской средней школе». Проведение спецкурсов, изучение, обобщение опыта работы образовательных учреждений позволит студентам более качественно выполнять курсовые и выпускные квалификационные работы.

Анализ показывает, что интерес к изучению передового педагогического опыта объясняется его новизной и многообразием, актуальностью проблематики, привлечением педагогов с нестандартным педагогическим мышлением и приемами, наличием благоприятной психологической атмосферы. Использование передового педагогического опыта и достижений психолого-педагогической, методической науки способствует созданию и совершенствованию методической системы учителя. Изучение педагогического опыта стимулирует деятельность самостоятельно мыслящих и действующих студентов, интересующихся проблемами современной психологии и педагогики, а также вопросами теории и практики преподавания своего предмета в школе и проведением воспитательной работы.

Учителя и руководители образовательных учреждений, как правило, отвечают на многие интересующие студентов вопросы, делятся секретами профессионального успеха. «Выход в школы – это то, что в первую очередь необходимо для становления учителя. Никакие теоретические занятия не дадут столько, сколько может показать опытный учитель, руководитель школы», – так высказались студенты, изучающие и обобщающие педагогический опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев. В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.28-29.
2. Новиков А.М. Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? - //Нар. образование. – 2001. – № 1. -С.8-14.

3. Орлов А.А. Методологические проблемы педагогической подготовки будущего учителя к модернизации российского образования //Проблемы научного обеспечения модернизации российского образования.– Тула: ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2002. – С.142-145
4. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

Р.М. Кумышева

ТРАНСФОРМАЦИЯ НАУЧНЫХ МЕТОДОВ В ЖИЗНЕННЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ

В настоящей работе описан опыт обучения студентов педагогических специальностей применению методов научно-педагогических исследований (НПИ). Предлагаемая система применения методов НПИ ориентирована на гармонизацию семантического пространства учебной деятельности студента.

Деятельность обучаемого объединяет три модели: структурную модель обучения, динамическую модель обучения и модель личности специалиста, формируемой в процессе обучения.

Динамическая модель обучения рассматривается как поэтапный процесс, состоящий из этапов: мотивации, первичного усвоения информации, репродукции знаний, оценки результатов и коррекции.

Структурная модель обучения состоит из уровней усвоения знаний, каждому из которых соответствует определенный вид деятельности: уровень репродуктивных действий, уровень алгоритмических действий, уровень реконструктивных действий, уровень продуктивных действий.

Модель личности обучаемого включает потребностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевую и смысловую сферы.

Планирование и реализация деятельности должны приводить в действие все три названные модели и этим обеспечивать повышение качества образования в целом и формирование профессионально-зрелой личности в частности. Такая деятельность должна иметь структурное строение и системное содержание.

Структурное строение деятельности подразумевает: ориентировку, исполнение, контроль, коррекцию.

Системное содержание деятельности включает объективную и субъективную семантику. Объективная семантика подразделяется на поля: целей и значений, субъективная семантика – на поля ценностей и смыслов. В поле целей планируются и достигаются конкретные результаты конкретных действий и задач. Иными словами, это семантика деятельности, лежащая на ее поверхности. В поле значений формируются умения и навыки, которые предусмотрены данными действиями и находятся на внутреннем плане деятельности. В поле ценностей формируется мотивационная семантика деятельности – то, ради чего выполняется данная деятельность с точки зрения субъекта. В поле смыслов формируются нормы объективных отношений субъек-

та с миром и формы познания этих отношений (жизненные и личностные смыслы)¹. Это субъективная семантика деятельности, но косвенно порождаемая и не осознаваемая субъектом.

Каждое учебное действие на каждом этапе учебной деятельности должно быть ориентировано на все четыре семантических поля.

Для планомерного заполнения семантического пространства учебной деятельности необходимо все семантические компоненты систематизировать в соответствии с уровнями усвоения знаний.

На этапе мотивации учения и первичного усвоения учебной информации. В поле целей: необходимо обучать избирательному отбору информации и систематизации учебного материала.

В поле значений: надо формировать у студентов критическое отношение к учебной ситуации.

В поле ценностей: следует представлять учебный материал как объект для оценивания, рассматривать в русле ценностных ориентаций и практической направленности; учебная информация должна стать лично-значимой.

В поле смыслов: осуществляется осознание студентами своего участия в учебном процессе.

На этапе репродукции знаний. Уровень репродуктивных действий. В поле целей: необходимо учить системному воспроизведению информации.

В поле значений: у студентов должна развиваться речевая культура и культура восприятия, мышления, памяти.

В поле ценностей: учебная деятельность обретает личностную значимость.

В поле смыслов: учение становится средством самокоррекции и саморазвития.

Уровень алгоритмических действий. В поле целей: следует научить применению знаний в стандартных практических ситуациях, решению простых (с минимальным количеством операций) проблемных задач.

В поле значений: формируется умение аргументировать свои действия.

В поле ценностей: учение обретает практическую значимость.

В поле смыслов: познание наделяется жизненным смыслом.

Уровень реконструктивных действий. В поле целей: усвоенные знания применяются для решения сложных (с большим количеством операций) проблемных задач, обсуждению решаемых задач в дискуссионной форме.

В поле значений: развиваются целеустремленность, объективность, настойчивость в достижении поставленной цели, ответственность.

В поле ценностей: учение становится средством достижения значимых целей.

В поле смыслов: формируются научная и гражданская позиции. Учебная деятельность наделяется личностным смыслом.

Уровень продуктивных действий. В поле целей: необходимо научить выявлению проблемных ситуаций и противоречий в окружающей действительности и применению для их разрешения усвоенных сведений; постановке и решению проблемных задач на основе выявленных ситуаций.

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 487 с.

В поле значений: воспитывается умение планировать свои действия и менять их в соответствии с изменяющимися условиями.

В поле ценностей: учение становится жизненной необходимостью.

В поле смыслов: формирование установки на активность в критических ситуациях, повышение устойчивости к стрессовым факторам. Самопознание и самосовершенствование обретают жизненный и личностный смыслы.

По описанной системе в течение пяти последних лет студенты педагогических специальностей Кабардино-Балкарского университета изучают основы научно-педагогических исследований.

При выполнении репродуктивных действий научно-исследовательский метод переносится на задачу, которая предполагает простейшие операции: измерение, сравнение, группировку. К примеру, студентам предлагается вести наблюдение за определенной группой коллег для выявления какого-то у них общего признака. На этом этапе формируются умения ставить цель, планировать исследование, обобщать и группировать выявляемые параметры, протоколировать данные по образцу. Таким же образом студенты учатся составлять номинальные и порядковые шкалы. На этом же уровне осуществляется самодиагностика по различным параметрам с последующей самооценкой.

При выполнении алгоритмических действий метод переносится на реальную проблему из личной жизни или из сферы, хорошо известной студенту. В данном случае применяются методы анализа и синтеза. К примеру, предлагается проанализировать причины деградации конкретного человека или его девиантного поведения. Затем синтезируются возможные последствия исследованной проблемной ситуации. Студентам также предлагается разработать интервальные шкалы для измерения каких-то качеств, знаний или отношений. Метод рейтинга применяется для выявления и оценки какого-то педагогического умения у преподавателей. Метод мысленного эксперимента используется для разрешения наиболее важной личной проблемы студента.

На уровне реконструктивных действий научно-исследовательский метод переносится на сложные проблемные ситуации. На этом этапе обучения исследовательский инструментарий разрабатывается самими студентами: составление анкет, стандартизованных интервью, моделирование ситуаций с прогнозом их развития, проведение бесед, составление вопросов для углубленного социометрического исследования.

На уровне продуктивных действий известные научно-исследовательские методы развиваются, дополняются или используются в усложненной форме. Например, студент анализирует сам, какие изменения произошли в структуре его личности за время учебы в университете: на уровне направленности, на уровне опыта, на уровне психических процессов, на биологическом уровне. Затем он составляет анкету, при помощи которой можно было бы выявить все происшедшие в структуре его личности изменения. Студент заполняет анкету сам и предлагает ответить на вопросы анкеты членам семьи и близким друзьям. Сравнив полученные результаты, вычисляет коэффициенты совпадений, которые отражают степень адекватности его самооценки. Подобное стереоанкетирование одновременно используется для оценки на-

дежности составленной анкеты.

Студентам предлагается также составить анкеты с элементами интервального шкалирования для выяснения причин их профессиональных неудач в ходе педагогической практики. В дальнейшем подобные исследования используются при выполнении курсовых или дипломных работ.

Таким образом, регулярно осуществляется связь цепи: теория – практика – личность – окружающий мир. Подобное построение учебной деятельности целенаправленно заполняет ее семантическое пространство. В поле целей отрабатывается образ действий. В поле значений системно совершенствуется личность. В поле ценностей формируется стиль жизни. В поле смыслов – отрабатываются нормы взаимодействия с миром.

Р.В.Почтер

ВОСХОЖДЕНИЕ ОТ АБСТРАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Метод восхождения от абстрактного к конкретному (далее – МВ) в литературе по логике и методологии науки традиционно относится к числу общенаучных. По-видимому, одну из первых попыток выстроить МВ предпринял Гегель в «Науке логики». Однако, согласно утверждению всех философов, занимавшихся данной проблемой, законченную и целостную форму МВ придал К.Маркс, выстроивший на его основе систему «Капитала». Большой вклад в понимание МВ внесли философы, разрабатывавшие диалектическую логику. Однако их исследования способствуют пониманию МВ скорее «косвенно», т.к. в центре этих исследований стояли: логика «Капитала» в целом (В.А.Вазюлин, М.М.Розенталь); проблема диалектического противоречия (И.С.Нарский); диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» (Э.В.Ильенков); иные способы мышления, примененные в «Капитале» (М.К.Мамардашвили). «Прямо» и специально МВ нашел отражение в работах А.А. Зиновьева, Г.П.Щедровицкого и Б.А.Грушина.

Мы попытаемся рассмотреть МВ по схеме А.А.Арламова, фиксирующей инвариантные характеристики любых методов педагогического исследования (сущность, психологическая основа метода, метод как система приемов, границы применимости, специфика метода в педагогическом исследовании).

В самой общей форме МВ может быть определен как метод развития научно-теоретического знания от одностороннего к более полному, всестороннему и целостному воспроизведению в понятиях объективной действительности. В более узком философско-методологическом смысле МВ выступает в качестве метода построения сложно организованной теоретической системы, как способ развития научного знания от исходной модели объекта, воспроизводящей его сущностные характеристики абстрактно к теоретически целостному, системному отображению этого объекта. При этом в полученном теоретически конкретном знании оказываются воспроизведенными его внутренняя дифференцированность и многообразие его конкретных эмпирических проявлений, сторон, связей и отношений.

Таким образом, МВ благодаря исследованию действительных противоречий предмета воспроизводит его внутреннюю динамическую структуру. Само исследование прослеживает реальные перипетии в развитии предмета и поэтому воссоздает его реальную историю. Фиксация важнейших моментов истории предмета является ключом к пониманию его развитого состояния, в котором в «снятом» виде присутствует процесс восхождения.

В качестве психологической основы МВ может рассматриваться способность человека к диалектическому мышлению, отличительной чертой которого является отмеченное еще Гегелем оперирование противоречиями (отношениями противоречивости). Диалектическое мышление является в сущности теоретическим (В.В.Давыдов, Н.Е.Веракса) и отражает познаваемый объект со стороны внутренних связей и отношений с другими объектами, необходимыми для его существования, т.е. связей существенно общих, что дает возможность проникнуть в сущность изучаемых объектов. Благодаря механизмам содержательной абстракции и обобщения, «человек вычленяет исходное отношение целостной системы и, при мысленном восхождении к ней, удерживает ее специфику, пытаясь найти взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным» [6, с. 66].

Вопрос о границах применимости является наименее разработанным в логико-методологической литературе. Как мы отмечали выше, МВ большинством исследователей относится к числу общенаучных методов теоретического познания [9]. То есть он принципиально применим в любой науке, которая изучает сложное «органическое целое» (например, педагогическая система). А.А.Зиновьев утверждает, что МВ «зародился вместе с возникновением современных наук» [8, с.12]. МВ тесно связан с системно-структурным анализом и, в целом, с видением интересующих исследователя объектов и процессов как систем. Видимо, данная связь, а также утвердившийся в 50-60-х гг. XX века в качестве общенаучного системный подход (в т.ч. в педагогических исследованиях [4]) дают возможность оценивать данный метод как универсальный. Главное ограничение для МВ – когда перед исследователем НЕСИСТЕМНЫЙ объект либо «простая» система, в которой конечное число элементов и связей между ними фиксируется относительно просто эмпирическим путем.

Впервые МВ в педагогическом исследовании был применен В.В.Краевским в контексте исследования проблемы научного обоснования обучения [10]. В этой работе МВ рассматривался изначально не только как метод получения конкретного теоретического знания, но и как способ осуществления перехода от познавательного описания к нормативной сфере в структуре научного обоснования обучения. Однако второй аспект в работе не рассмотрен, что говорит о невозможности применения МВ для перехода от теоретического описания к нормативной модели; здесь применяются различные способы аргументации, разработанные в исследовании Е.В. Бережновой [3].

МВ именно как метод педагогического исследования (с описанием сущности, структуры, возможностей применения) рассмотрен впервые Ю.К.Бабанским [2]. Также важно отметить, что МВ рассматривается не только с методологических позиций в педагогике. Например, в исследовании С.А.Бутакова осуществлена попытка применить данный метод к конструированию содержания образования [5].

Мы рассматриваем использование МВ как одно из методологических условий применения психологических знаний в педагогическом исследовании. Мысленно конкретное в рассматриваемом нами контексте может быть понимаемо как целостная теоретическая модель педагогического объекта, в которой отражается не только собственно педагогический аспект, например, процесса обучения, но и психологический аспект, психологические характеристики субъектов обучения и т.д.

Исходя из известных исследований МВ с логико-философских [7;8;11] и педагогических позиций [2;10] его структура может быть описана в виде ряда шагов. Предваряющим МВ этапом часто называется восхождение от конкретного к абстрактному (как путь отражения действительности в исходных абстракциях, как первый этап перехода «реального конкретного» в «мысленно конкретное»). В данной статье этот этап находится вне нашего рассмотрения.

Под «абстрактным» и «конкретным» мы понимаем мысленные образы какого-либо педагогического объекта. Абстрактное – «понятие о предмете, полученное путем отвлечения в нем и исследования какой-либо специфической стороны, одностороннее определение предмета»[8, с.16-17]; конкретное – понятие о предмете, полученное путем его исследования с различных сторон, соединение абстрактных понятий о предмете [8, с.17]. Например, исследование различных вариантов структуры урока дает абстрактное понятие об уроке в целом; включение в сферу исследования способов построения содержания учебного материала дает конкретное (сравнительно с первым) понятие об уроке.

Первым шагом МВ является выделение «клеточки». Среди основных характеристик «клеточки» можно выделить следующие: 1. Она является исходной структурой педагогического объекта как органического целого, в которой присутствует простейшее отношение, характеризующее этот объект в целом; 2. Она присутствует во всех проявлениях объекта, пока он существует; форма ее проявления может меняться; 3. Она может появиться изначально как объяснение определенного случая, а описание более сложных состояний объекта может быть развернуто из нее.

В процессе выявления «клеточки» мы должны учитывать эмпирические свойства более сложных явлений, характеризующих исследуемый нами объект, т.к. в итоге наша цель – построить описание этого «сложного» состояния объекта.

Например, в дидактических исследованиях, согласно Ю.К.Бабанскому, «клеточкой» можно считать единичный цикл обучения (цель, содержание, методы, а также средства и формы решения дидактической задачи)[2, с.108]. Возможной «клеточкой» для педагогической науки в целом может быть названа структура педагогической системы (ученик, учитель, цель, содержание, способы педагогического взаимодействия), зафиксированная в работах В.П.Беспалько[4] и Н.В.Кузьминой. Данная простейшая структура является инвариантом множества всех педагогических объектов [1].

На втором шаге может быть использована процедура изоляции[6;11]. Здесь исследователь выдвигает предположение: «клеточка» была получена из некоторой более сложной структуры путем изоляции, следовательно, чтобы «вернуться» от этой структуры к «клеточке», необходимо привлечь какие-либо связи или объединить «клеточку» с некоторой структурой. Такое «челночное» движение мысли дает воз-

возможность максимально всесторонне охватить связи предмета исследования (причинно-следственные, генетические, функциональные). Глубина описания связей даст возможность глубже проникнуть в познание педагогического объекта.

На третьем шаге из всех связей, характерных для исследуемого педагогического объекта, важно изолировать наиболее существенные, устойчивые, необходимые. Это позволит нам зафиксировать сущность исследуемого педагогического объекта, то есть он предстанет перед нами как одно из состояний исторического развития «клеточки». Сущность интересующего нас педагогического объекта описывается в контексте его принадлежности педагогической науке.

На четвертом шаге необходимо охарактеризовать связи рассматриваемого объекта с другими внешними системами, описать его внешние связи. Для этого необходимо сущностные черты объекта дополнить непедagogическими знаниями (психология, физиология, кибернетика и др. в зависимости от качеств объекта) для получения целостной теоретической модели педагогического исследования. Целостный анализ внутренних и внешних связей и отношений объекта позволяет увидеть возможные дальнейшие закономерности развития объекта в конкретных многообразных проявлениях.

Рассмотренные характеристики и этапы МВ позволяют увидеть возможности его применения, имеющийся к настоящему времени опыт такого применения в педагогической науке, а также понять этот метод как одно из методологических условий использования психологического знания в педагогических исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арламов А.А. Трансформация педагогических объектов на основе психологических знаний: Методологический аспект// Человек. Сообщество. Управление. – 2002. – №4. – С. 33-56.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований педагогических исследований: Дидактический аспект. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
3. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: Монография. - М.-Волгоград: Перемена, 2003. - 164 с.
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
5. Бутаков С.А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2001. - 24 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
7. Диалектическая логика / Под ред. З.М. Оруджева, А.П. Шептуллина. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 298 с.
8. Зиновьев А.А. Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале «Капитала» К.Маркса). - М.: ИФ РАН, 2002. - 321 с.
9. Кохановский В.П. и др. Философия для аспирантов: Уч. пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 448 с.
10. Краевский В.В. Способы получения в дидактике теоретического знания, ориен-

тированного на практику // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: Тез. докл. 8 сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований (25-27 мая 1976 г.): В 2-х ч. Ч 1/ Под ред. М.Н. Скаткина, Г.В. Воробьева. - М.: НИИОП АПН СССР, 1976. - С.160-175.

11. Щедровицкий Г.П. Начала системно-структурных исследований взаимоотношений в малых группах /Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 3. – М.: Путь, 1999. – 314 с.

И.А.Хоменко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ

Становление методологии семейной педагогики в настоящее время находится на начальном этапе. То новое знание, которое получено учеными смежных областей, и изменение научных парадигм оказывают существенное влияние на логику исследований в области педагогики и психологии семьи. И если в психологии дело обстоит более менее благополучно, то семейная педагогика такой определенности практически лишена.

Не секрет, что выпадение **семейной** педагогики из научного поля связано, прежде всего, с тем, что, как считают многие ученые, семья является довольно закрытой «исследовательской единицей». Кроме того, культ общественного воспитания в советские годы наложил отпечаток и на тематику проводимых исследований, среди которых семья фигурировала практически как «приложение» к школе.¹

Однако думается, что сегодня никто не возьмет на себя смелость утверждать, что в обществе есть еще более влиятельный в социально-психологическом и педагогическом отношении институт, чем семья. Абсолютное большинство специалистов - социологов, культурологов, психологов, опираясь на данные своих исследований, убедительно иллюстрируют значимость семейного окружения и характера отношений между членами семейного сообщества для развития ребенка.

Влияние семьи на общественные процессы также сложно переоценить. То, что происходит в государстве (на макро-уровне), рождается из мельчайших реакций, поступков и каждодневных выборов, осуществляемых в семье. Не случайно многие исторические личности видели воспитание одним из способов преобразования общества (Платон, Дьюи и др.). Но если эта связь так очевидна, возникает закономерный вопрос: почему современная семья так мало изучается педагогикой хотя бы на констатирующем уровне? Ведь для того, чтобы что-то **пре**-образовывать, это «что-то» должно быть определено в качестве объекта. Причем, имеется в виду не формальное определение объекта исследования, а его *качественные* характеристики, те или иные стороны, свойства, «отношение к...».

Почему сегодня важно знать родителей и их отношение к разным сторонам

¹ См. :Демушкина К.В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917 –1984 гг.) Дисс.на соиск. степени канд.пед.н. - СПб, 2004.

внешней и внутренней жизни общества?

Прежде всего, потому, что усилилась их роль в образовании. Задачи модернизации требуют установления новых социальных отношений с семьей, и в той ситуации, когда «деньги идут за учеником», осознанность (не-случайность) выбора родителей может стать весьма ощутимым *материальным* аргументом.

Во-вторых, изучение семьи может дать ценное знание о предпочитаемых стратегиях политического развития страны. У нас практически нет педагогических исследований, направленных на выяснение взаимосвязи между стилем воспитания родителей (семейным укладом) и их политическими взглядами; недостаточно изучаются мировоззренческие разногласия представителей разных поколений в семье. А ведь эти данные могли бы существенно разнообразить и дифференцировать работу с семьей не только гос.структур, но и политических партий, призванных откликаться за запросы своих избирателей.

Третий важный аспект необходимости изучения внутреннего мира семьи заключается в том, что именно социально-педагогические взгляды родителей детерминируют этнокультурное и духовное развитие детей, которые, выходя за пределы дома, оказываются под шквалом влияний общественно-политических, религиозных и экстремистских организаций. Отсутствие адекватного «фильтра», своевременно поставленного родителями, делает ребенка не только психологически уязвимым, но и может способствовать актуализации его негативных качеств, приводящих к социальной деструкции.

И последний аспект, который хотелось бы обозначить.

Усиление негативных тенденций в развитии современного института семьи привело к тому, что в фокусе научного и социального внимания чаще всего находятся деструктивные, «неблагополучные» семьи, в то время как нормальная здоровая семья лишена как методической, так и психологической поддержки. Между тем востребованность педагогического знания в области воспитания детей высока именно среди ответственных и образованных родителей, которые хотели бы опираться на результаты научных исследований и перспективные технологии во взаимодействии с собственными детьми.

Подчеркнем, что сегодня в обществе живут *новые* дети и *новые* родители – люди совершенно иного склада и темпа жизни, нежели тот, на который опиралась классическая педагогика Локка и Каменского.

Анализ научной литературы показал, что на современном этапе практически отсутствуют исследования, позволяющие сформировать целостное представление о характере протекающих внутри семьи процессов, и это не может не беспокоить. Закрытыми для науки оказываются такие важные ответы на вопросы, касающиеся специфики педагогических взглядов родителей из разных социальных и профессиональных групп, представления детей разного возраста о семейной жизни (как проективном факторе), влияния различных семейных факторов на отношение детей и взрослых к образованию, социальному партнерству и т.д.

Без ответов на эти вопросы невозможно сегодня разрабатывать ни один документ, начиная от плана «воспитательной работы» и заканчивая социальной политикой государства. Современный ребенок как субъект образования сегодня (в силу пра-

вовых и социально-педагогических причин) не может изучаться и воспитываться изолированно от семьи.

Однако проведение подобной исследовательской работы весьма затруднительно не столько из-за технических, сколько из-за методологических проблем, так как сегодня, как было сказано выше, методология семейной педагогики представляется еще недостаточно разработанной.

Перечислим те проблемы, которые можно обозначить в качестве приоритетных и требующих незамедлительного «методологического разрешения».

1. Понятийно-терминологический аппарат семейной педагогики.

Анализ диссертационных исследований и публикаций показал, что зачастую такие понятия как «стиль воспитания», «стратегия воспитательной деятельности», «модель», «концепция», «родительская позиция» не имеют четкого методологического разграничения. Одни и те же авторы в одном и том же тексте употребляют их как синонимы.

2. Методы исследования семьи.

Сегодня в педагогике продолжает господствовать идеология количественного измерения научных результатов, хотя со сменой технократической парадигмы на гуманитарную (во всяком случае, в теории) следовало бы ожидать, что научное сообщество в области гуманитарных наук начнет склоняться в большей мере к качественным методам исследовательской работы, акцентируя внимание на изучении *причин* того или иного явления, а не на формировании *чего-то* в *незнакомых* объектах. Уточним, что для современной науки родители (в контексте семейной педагогики) представляют собой именно *малоизвестный* (малоизученный) объект.

Наш опыт разработки дипломных проектов показал, что темы, связанные с исследованием внутрисемейных *педагогических* процессов, вызывают большую настороженность научной аудитории, хотя именно детальное исследование специфики семьи может дать педагогике новое научное знание. Совершенно очевидно, что изучение семьи должно строиться на принципиально ином, *«панорамном»* подходе, когда задачей исследователя на этапе становления теории семейной педагогики будет не столько систематизация фактов и явлений, сколько выявление их *разнообразия*.

Соответственно, требовать от исследователя *формирующего* эксперимента на *данном* этапе представляется не совсем оправданным.

Как верно указывает Н.Л. Коршунова, «в педагогике почти не обсуждается оценка сложившихся методов, средств познания, наличествующих познавательных установок, не ставится вопрос о границах применимости тех или иных идеалов научности к исследованию проблем образования, о возможностях получения различных типов знания ... Кроме того, - продолжает автор, - в методологии педагогики не находят отражение и новые тенденции в развитии гуманитарного знания как знания, стремящегося преодолеть ограниченность естественнонаучного подхода; как знания, способного преодолеть отчуждение науки от жизненного мира людей.»¹

Эту мысль развивает А.С. Роботова, которая считает, что «педагогика отстаёт

¹ Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции (26-28 сентября 2000 г.) – СПб, 2000г. С.17

от результатов, достигнутых в общей методологии науки, в гносеологии, в науках о человеке.»²

3. Междисциплинарный характер исследования семьи.

В виду того, что семья представляет собой как социокультурный, так и психолого-педагогический, медицинский, этно-антропологический, философский и даже информационный объект, она должна изучаться *комплексно*, что может найти своей отражение и в создании неких междисциплинарных способов исследования.

Соответственно, при выборе методологических оснований и самих методов, необходимо рассматривать родителей и детей не как субъектов внутрисемейных (межличностных и т.д.) отношений или субъектов образовательных учреждений, но как субъектов социально-образовательного пространства, субъектов культуры и политики. Ибо развитие ребенка детерминируется всей совокупностью микро- и макро-факторов, внешних и внутренних ролевых взаимоотношений разных уровней.

Именно поэтому изучать семью необходимо не только на базе какого-либо образовательного учреждения (как это практически требуется сегодня, особенно для проведения «формирующей» работы), а как самостоятельную педагогическую единицу (подсистему) социума.

4. Актуальные направления исследований семейной тематики.

Предполагаем, что в современной ситуации в качестве наиболее перспективных направлений можно назвать:

- содержание семейного воспитания. Современным родителям требуется определенный научно-обоснованный ориентир для решения таких важных проблем как развитие ребенка в *новом* культурно-образовательном и социальном пространстве. Традиционные модели, предложенные учеными прошлого века, не могут быть использованы сегодня в полной мере.

- социальное партнерство в образовании. Поскольку родители сегодня становятся чрезвычайно влиятельными (пока только финансово) лицами в образовательном учреждении, необходимо изучать как их *запросы* к системе образования, так и те *ресурсы*, которые они могут ей предложить (педагогические, методические, материальные, административные, информационные, организационные и т.д.).

- подготовка кадров в области семейной педагогики. Многие проблемы воспитания ответственных родителей, подготовки компетентных специалистов в области работы с семьей и освещения семейной тематики в СМИ, связаны именно с тем, что семейная педагогика как учебный предмет недостаточно полно представлена в программах образовательных учреждений вузов и колледжей, а в школах подготовка к ответственному родительству сегодня не ведется ни в каком виде.

Ситуация усугубляется тем, что в настоящее время практически отсутствует полноценный учебно-методический комплекс по данной тематике. А создание комплекса тормозится методологической неопределенностью, существующей в современной науке. Замкнутый круг?

² Там же, С.17.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПИИ

На современном этапе развития системы специального образования были разработаны и внедрены в практику новые формы и методы образования детей с отклонениями в развитии. Цель такого образования – интеграция детей с проблемами в общество, а также подготовка общества к принятию человека с ограниченными возможностями. Число этих детей достаточно велико. Дети с нарушениями развития – это, главным образом, дети с врожденной или приобретенной органической недостаточностью центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов зрения и слуха, речи, эмоционально-волевых нарушений. Нарушения развития могут быть связаны также с социо-культурными факторами, такими как неправильное воспитание, эмоциональная и социальная депривация (И.Ю. Левченко). Показано, что общими закономерностями аномального развития являются трудности социальной адаптации, нарушения взаимодействия с социальной средой (Л.С. Выготский), изменения в развитии личности в целом (Ж.И. Шиф). Если другие нарушения развития могут быть частично или полностью преодолены педагогическими методами, то эмоциональные расстройства и связанные с ними нарушения поведения плохо поддаются коррекции в ходе обучения. Опыт показывает, что для преодоления и профилактики эмоциональных нарушений наиболее эффективны такие методы, как терапия средствами искусства – арттерапия.

По данным исследований (А.И. Копытина, Т.С. Комаровой, И.Ю. Левченко, Н.М. Сокольниковой и др.) исцеляющие функции искусства заключаются в том, что оно приносит эстетическое удовлетворение, предоставляет неограниченные возможности для творчества, повышает психическую активность и уверенность себе, способствует осознанию человеком своих потребностей, развитию навыков коммуникации, активизирует компенсаторные процессы организма, направленные на развитие психики, обеспечивает психическую саморегуляцию, является инструментом преодоления внутренних конфликтов, социальной реализации своих возможностей, обогащает субъективный опыт. Использование арттерапии в работе с детьми позволяет апеллировать к глубинным душевным переживаниям ребенка, затрагивает его нераскрытые дарования, нормализует эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки и волевые качества, что существенно повышает социальную адаптацию и облегчает интеграцию в общество. Это является исключительно важным для детей с проблемами в развитии.

Следует отметить, что в современных арттерапевтических исследованиях ряд работ касается исцеляющим возможностям цвета. При этом известные нам работы в основном посвящены влиянию на психику чистых цветов. В то же время методы формирования эмоциональной сферы средствами арттерапии, с использованием живописных приемов у детей с проблемами наименее разработаны. Показаниями для

применения арттерапии в коррекционной работе с детьми с проблемами развития являются следующие нарушения в развитии личности (И.Ю. Левченко, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.): отклонения в развитии эмоциональной сферы; нарушения коммуникативных процессов различной степени выраженности, связанные с отклонениями эмоциональной сферы; психосоматические отклонения, влияющие на эмоциональное развитие. Констатирующий эксперимент был направлен на изучение состояния эмоциональной сферы у детей с проблемами в развитии и их причины. Изучение детей проводилось на двух экспериментальных площадках: в клубе социальной адаптации и реабилитации детей-инвалидов, детей из неблагополучных и малообеспеченных семей «Диапазон» РООИ «Пилигрим», и НОУ центр «ЮССТ», где наряду со здоровыми обучались и дети с различными отклонениями в развитии из семей с высоким социально-экономическим уровнем. Всего в этих учреждениях было обследовано 176 детей младшего и среднего школьного возраста. По результатам обследования было отобрано 59 детей. Условием отбора являлся интерес ребенка к изобразительной деятельности и желание принять участие в формирующем эксперименте. У всех детей, принимавших участие в эксперименте, имелись те или иные недостатки в развитии: нарушения слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития, нарушения аффективной сферы и поведения.

В основу исследования были положены принципы диагностики аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко и др.).

Методы исследования. Для реализации задач исследования нами были использованы следующие методы: Анализ отечественной и зарубежной психологической, педагогической, медицинской литературы по проблемам формирования психики у детей с отклонениями в развитии; анализ медицинской и педагогической документации; психодиагностические методики: «тест школьной тревожности Филлипса», «диагностика состояния агрессии с помощью опросника Басса-Дарки», «исследование самооценки по методике Дембо - Рубинштейн в модификации автора», «модифицированный восьмицветовой тест Люшера», «рисуночный тест моя семья в модификации автора», диагностика эмоционального состояния ребенка по продуктам изобразительной деятельности; наблюдение; социально – педагогическое изучение семьи. Анализ данных психолого-педагогического обследования позволил выявить некоторые общие характеристики детей, участвующих в эксперименте: недостаточный уровень коммуникативных навыков (у всех участников эксперимента); повышенную тревожность (39 человек); повышенную агрессивность в общении с детьми и взрослыми (37 человек); завышенные самооценка и уровень притязаний (29 человек); заниженная самооценка, сочетающаяся с высоким уровнем притязаний (14 человек); низкая самооценка и нормальный уровень притязаний (9 человек). Так как показатели агрессивности, тревожности и самооценки у всех детей были разными, участники эксперимента были поделены на группы и подгруппы. В первую группу, насчитывавшую 24 человека, вошли дети с высоким уровнем тревожности.

Вторую группу составили дети с высоким уровнем агрессивности. Эту группу составили 22 человека.

Третью группу составили дети с высоким уровнем агрессивности и тревожности. Эту группу составили 15 человек.

· Четвертую группу составили дети с нормальными показателями тревожности и агрессивности, низкой самооценкой и нормальным уровнем притязаний. В эту группу вошли пять человек. Разработанная нами методика направлена на решение как общепедагогических, так и коррекционных задач по формированию эмоциональной сферы у детей с проблемами в развитии и предупреждению дезадаптивных форм поведения: формирование у детей позитивного эмоционального отношения к изобразительной деятельности как к источнику приятных впечатлений; коррекция эмоциональной сферы и поведения средствами арттерапии; предоставление ребенку дополнительных возможностей для свободной экспрессии своих эмоций средствами искусства в процессе психотерапевтических отношений с взрослым; формирование у ребенка навыков эмоциональной интерпретации продуктов своей деятельности; воспитание у детей эмпатии, понимания и уважения чувств других людей, умения разделять их ценности (децентрация), используя средства искусства; -повышение социально - адаптивных способностей детей с учетом их психофизических возможностей. Для проведения психо-коррекционной работы нами было выбрано направление «перфоманс», представляющее собой сочетанное использование различных артформ и наиболее отвечающее целям и задачам исследования.

Занятия с детьми были индивидуальными и групповыми (Макнейли, 1987, Скейф, 1990, и Уолер, 1991, 1993) в зависимости от возраста ребенка и тяжести дефекта. Для групповых занятий наиболее адекватной оказалась тематическая группа. Дети первой (высокий уровень тревожности) и четвертой групп (низкая самооценка) занимались в группах по 5-7 человек в течение полтора часов один раз в неделю. Учащиеся второй группы (высокий уровень тревожности) занимались в группах по 9 – 13 человек в течение полутора часов один раз в неделю. Учащиеся третьей группы, включавшей детей с высоким уровнем агрессивности и тревожности, занимались в начале курса занятий индивидуально, а впоследствии в группах по 2-3 человека в течение сорока пяти минут один раз в неделю в течение учебного года.

У всех детей, занимавшихся в течение года по разработанной нами методике, улучшились коммуникативные навыки, снизился уровень тревожности и агрессивности и стали более адекватными самооценка и уровень притязаний. Наиболее эффективным методом оказался для детей, у которых повышенная тревожность и агрессивность сочетались с заниженной самооценкой. Положительный опыт в контролируемых условиях психотерапевтических отношений с педагогом в коллективной работе в группе по специально разработанной тематике способствует устранению недостатков эмоциональной сферы посредством повышения коммуникативной компетентности и формированию навыков общения на фоне тонизирующего воздействия изобразительного искусства. Содержание программы. Раздел 1. Адаптация ребенка в новых условиях. Процесс формирования группы и налаживание коммуникации между членами группы в игровой форме с элементами драматерапии. Дети знакомятся друг с другом и приобретают положительный опыт групповых взаимодействий.

Раздел 2. Знакомство с изобразительными материалами. Описывается процесс и стадии знакомства учащихся с различными изобразительными материалами, получение навыков обращения с ними и знакомство с техникой безопасности при работе.

Раздел 3. Обучение работе с материалами. Дети осваивают приемы работы с материалами в соответствии с авторской программой, предусматривающей обучение приему «вибрато» посредством выполнения специальных упражнений («Цветная мозаика», «Волшебные полоски») и копирования произведений художников. Прием «вибрато» в живописи – это цветовое пятно с богатыми переливами – колебаниями: сине-голубой, сине-зеленый, темно сине-сиреневый и т.д. Такие переливы–колебания, вибрация являются одним из ярких, впечатляющих качеств живописного произведения.

Эти колебания цвета могут совершаться как по цветовому качеству (теплее - холоднее), так и по качеству силы яркости, тоновому (светлее - темнее). Таким образом, создается некое «дрожание» цвета в картине, дающее ощущение особой живости, реальности эмоционального образа.

Цвет предмета, изображенного на картине, нарисованной в технике «вибрато», нельзя определить одним цветом, так же как и личность человека нельзя определить одной чертой характера. Поэтому произведения, выполненные в данной технике, являются наиболее точной проекцией внутреннего мира человека. Больше количество заданий посвящено обучению работе с гуашевыми красками. Центральным звеном методики является метод «сетки» (описание см. приложение 2, раздел 3, задание 1, 2). У детей с отклонениями в развитии затруднены продуктивные виды деятельности, в том числе изобразительная, особенно живопись, овладение которой достаточно трудоемко, требует соответствующих знаний, навыков и умений.

Для выполнения живописных работ необходима особая организация зрительного восприятия, сформированность зрительно-моторной координации, нормальное протекание всех психических процессов. Дети с отклонениями в развитии часто соматически ослаблены, не уравновешены, легко истощаемы и пресыщаемы, недостаточно усидчивы и настойчивы, целенаправленны и внимательны. Для получения живописного продукта необходимо уметь видеть цветовые пятна, состоящие из тонов и полутонов, различать оттенки цвета, а не закрашивать пространство одной краской, уметь копировать. Обучение живописи является сложным и мало доступным для детей с отклонениями в развитии процессом. Нами разработана специальная схема-«сетка» для обучения живописи, доступная большинству категорий детей с отклонениями в развитии.

Метод развивает умение живописными методами создавать объем, форму и перспективу, копировать. Метод может быть использован и в работе со здоровыми школьниками, а также взрослыми, однако, детям с проблемами в развитии он особенно нужен. В процессе освоения метода и овладения живописными приемами у детей развивается целостное восприятие, мышление, моторика руки и пальцев кисти, эмоционально-волевая сфера, коммуникативная компетентность, повышается уверенность в себе и самооценка, формируется личность в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальдес Одриосола М.С. Формирование эмоционально-волевой сферы у школьников с проблемами в развитии средствами арттерапии. – М., 2004.
2. Вальдес Одриосола М.С. Арттерапия в работе с подростками.

- Психотерапевтические виды художественной деятельности. – М., 2005.
3.Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
4.Медведева Е.М., Левченко И.Ю. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М., 2001.

В.П. Лисицкая

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ 20-30-Х ГОДОВ ДВАДЦАТОГО ВЕКА

В настоящее время внимание ученых и педагогов - практиков обращено к феномену среды как одному из факторов формирования личности. Необходимость изучения окружающей ребенка среды, разработки методов такого изучения очевидна, ибо без анализа влияния среды невозможно объяснить многие проблемы, о которых заговорили в последние годы, когда «провалы в педагогической практике, беспомощность педагогической теории в большой мере обусловлены фактическим игнорированием тех реалий, в которых формируется личность, многолетними настойчивыми попытками создать некие идеальные педагогические модели ученика, учителя, коллектива, воспитательного процесса» /1/.

В период преобразований, происходящих в нашем обществе, представляется необходимым переосмыслить опыт предшествующих поколений в связи с объективным требованием сохранить и использовать все ценное, добытое трудом многих педагогов, педагогической наукой и школой, все, что выдержало испытание временем. Серьезного внимания заслуживает педагогический опыт 20-30-х годов. Именно в этот период в отечественной педагогике осуществлялись достаточно плодотворные попытки создания научно обоснованной системы методов изучения среды. Осмысление исторического опыта нам представляется важным этапом в определении научных подходов к разработке инструментария для проведения средовых исследований в наши дни.

Становление и развитие методов исследования среды проходило в острой борьбе подходов и мнений, о чем свидетельствуют педагогические дискуссии 20-х - начала 30-х годов. Многообразие педагогических взглядов, школ, течений, концепций, существовавших в отечественной педагогике, стимулировало интенсификацию изысканий в этой сфере. На наш взгляд, проблема методов изучения среды нашла оригинальное концептуальное решение в исследованиях С.Т.Шацкого и сотрудников Первой опытной станции, С.С.Моложавого, а также ученых Института методов школьной работы (ИМШР) под руководством В.Н.Шульгина.

Теоретические представления С.Т.Шацкого о среде как многоаспектном факторе (экономика, быт, семья и др.) определили необходимость использования разнообразных методов для ее изучения (наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ детских сочинений, высказываний, рисунков, поделок и т.д.). Практичность, доступность, возможность массового применения, взаимодополняемость являлись основными критериями выбора методов. В опыте С.Т.Шацкого и сотрудников Первой опытной станции органично сочетаются практическое использование различных методов получения знаний о среде и теоретическое осмысление,

обобщение результатов их применения, т.е. обоснование роли, места, возможностей многочисленных методов, а также рассмотрение вопроса их соотношения в проведении исследований с целью решения образовательно-воспитательных задач. Рассматривая среду как важное педагогическое средство, С.Т.Шацкий видел смысл решения проблемы методов изучения среды в возможности последующей педагогизации среды, ее постепенного, поэтапного изменения и направления в соответствии с целями воспитания. В связи с этим стремление ученого не просто зафиксировать наличие того или иного явления в среде, но и объяснить причины его возникновения обусловило преимущественный выбор качественных методов исследования (наблюдение, беседа, детские сочинения и др.).

С принципиально иных концептуальных позиций подошел к решению проблемы методов изучения среды С.С.Моложавый. Трактую понятие «среда» достаточно широко (среда вне детучреждения, среда в детучреждении) и определяя ребенка основным источником информации о влияниях среды, он сосредоточил усилия на поиске и разработке универсального метода и пришел к выводу, что наибольшие исследовательские возможности в этом плане обнаруживает метод наблюдения. Считая данный метод объективным, пригодным для проведения длительных, систематических исследований, ученый надеялся с его помощью выявить характер средовых влияний на ребенка через изучение его поведения и поступков в различных видах деятельности (игровой, трудовой и др.), а также анализируя результаты детской активности (рисунки, лепные работы и т.д.). По концепции С.С.Моложавого педагог не может вмешиваться во внешнюю среду, однако он должен корректировать ее негативное влияние в рамках детского учреждения в соответствии с заданными обществом целями. Таким образом, среду вне детучреждения он рассматривает как условия развития ребенка, а среду в детучреждении как активное педагогическое средство. Именно метод наблюдения стал для С.С.Моложавого тем научным инструментом, с помощью которого можно обосновать необходимость изменения режима, плана работы детского учреждения с целью создания наиболее благоприятных для ребенка воспитательных влияний.

Параллельно с С.Т.Шацким и С.С.Моложавым, но в совершенно ином теоретико-методологическом ключе решали поставленную проблему В.Н.Шульгин и сотрудники ИМШР. Рассматривая школу и среду как единое целое при организации воспитательного процесса, они видели в среде решающий фактор формирования личности. Ведущей характеристикой среды ученые ИМШР полагали ее классовую направленность (впервые среда исследуется с таких позиций). Выделение классовости в качестве главного показателя влияний среды определило подходы ученых к проблеме методов ее изучения. Необходимость проведения массовых исследований (массовость, доступность, стабильность метода рассматривались как основные критерии его выбора) изначально стимулировала разработку статистических методов (анкетирование, опрос, тесты). Однако для изучения именно классового аспекта среды этих методов оказалось недостаточно. Сотрудниками ИМШР был разработан принципиально новый метод изучения среды - метод коллизий - жизненных задач, получивший высокую оценку Л.С.Выготского, обнаружившего в нем высокий исследовательский потенциал. Данный метод позволял не только получить мнение или су-

ждение респондента относительно конкретной жизненной ситуации, предложенной ему для рассмотрения, но и выявить ценностные ориентиры, причины выбора того или иного решения. К сожалению, метод коллизий, несмотря на его большую научную ценность, в связи с запретом на все средовые изыскания, последовавшим в начале 30-х годов, был предан забвению и в последующие годы практически не упоминался в педагогической литературе.

Определяя смысл изучения среды необходимостью ее педагогизации, В.Н.Шульгин наполняет этот термин новым содержанием. В отличие от С.Т.Шацкого, понимавшего под педагогизацией среды постепенное, разумное проведение в жизнь педагогических идей, для В.Н.Шульгина педагогизация включает в себя скорейшую переделку, активную ломку старой психологии с целью создания «нового» человека социалистического общества.

Таким образом, анализ разнообразных педагогических источников 20—х—начала 30-х годов позволяет констатировать, что существовали разные подходы к решению проблемы методов изучения среды, что и определило поиск и создание различных систем методов такого изучения. Исследования С.Т.Шацкого и сотрудников Первой опытной станции привели к созданию системы методов сбора информации о среде как многоаспектном факторе, влияющем на ребенка разносторонне, куда включались количественные (анкета, опрос и др.) и качественные методы изучения среды при ведущей роли качественных (наблюдение, беседа, детские сочинения и др.) методов.

Разработки С.С.Моложавого были сосредоточены на поиске универсального, единого метода изучения среды, каковым стал для него метод наблюдения.

Концепция В.Н.Шульгина и сотрудников ИМШР связана с определением идеологии, классовой направленности как ведущего показателя среды. В систему методов, пригодных для изучения идеологии, вошли, в основном, статистические методы (анкеты, тесты, коллизии), что позволяло проводить масштабные исследования, быстро получать результаты и делать выводы о ходе формирования «нового» человека.

Так в 20-30-е годы определились два пути решения проблемы методов изучения среды: во-первых, переосмысление исследовательских возможностей уже известных научных методов применительно к изучению среды (наблюдения, опроса, анкеты, теста, эксперимента, анализа детских рисунков, сочинений и др.); во-вторых, разработка и создание новых методов педагогических исследований в области среды (метод коллизий).

Осмысление педагогического потенциала известных исследовательских методов, теоретико-методологическое обоснование методов наблюдения, анкетирования, тестирования, эксперимента, анализа результатов детской активности (сочинений, поделок, рисунков и т.д.) и других методов делало их высоконаучными инструментами при проведении средовых исследований.

Создание нового исследовательского метода - метода коллизий (жизненных задач) связано с изучением выделенного впервые для специального рассмотрения аспекта среды - ее идеологической направленности. Автор метода коллизий С.М.Ривес и сотрудники ИМШР увидели в данном методе ценный научный инструмент для

успешной организации изучения именно классового элемента среды.

Историко-сопоставительный анализ концепций позволил выделить в них общее, особенное и единичное. Полагаем, что объединяющей все эти концепции является исходная мысль о том, что поведение человека социально детерминировано, что именно под влиянием окружающей среды формируются навыки и особенности поведения.

Разработка проблемы методов изучения среды каждым ученым в рамках своих концептуальных идей и теоретических представлений, связанных с различным пониманием среды, механизмов ее влияния на ребенка, целей исследования среды определила то особенное и единичное, что отличало каждого из них. Обозначенные концепции отражают основные тенденции развития способов получения знания о среде в отечественной педагогике 20-30-х годов.

Литература

1. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4-х т./Под ред. А.И.Каирова и др. – М.: Просвещение, 1962-1965.
3. Моложавый С.С. Учет среды и работы детучреждения. Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении. –М., 1925.
4. Педагогика среды и методы ее изучения. /Под ред. М.В.Крупениной. М.:Раб. просвещения, 1930.

О.В. Ишаева

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В новых социально-экономических условиях существенно возрастает роль профессионального образования как системы подготовки наиболее конкурентоспособных специалистов по массовым профессиям для современной экономики, призванной в опережающем режиме воспроизводить оптимальную профессионально-кадровую структуру населения. Преобразования в России, сопровождающиеся экономическим кризисом, безработицей, нестабильностью рынка труда, становлением и развитием малого и среднего бизнеса, традиционная система подготовки специалистов оказывается малоэффективной. Сегодня надо учитывать, что конкурентоспособность выпускника профессионального образовательного учреждения определяется не только глубиной его профессиональных знаний и умений, но и шириной их диапазона, уровнем его функциональной грамотности, его инициативностью, способностью к самозанятости, самообразованию, т.е. тем, что обеспечивает его мобильность, позволяя быстро приспособиваться к изменяющимся условиям производства и рынка труда.

Все это предъявляет новые требования к системе подготовки специалистов в образовательном учреждении, выдвигая на первый план ориентацию на: подготовку специалистов широкого профиля, специалистов профессионалов, специалистов рыночной инфраструктуры экономики; непрерывную подготовку специалистов, в про-

цессе которой осваивается ряд профессий и специальностей, выбор которых определяется потребностями и особенностями обучающихся; вариативность и маневренность подготовки, что позволяет образовательному учреждению отслеживать динамику рынка труда и потребности обучающихся; освоение будущим специалистом нового уровня функциональной грамотности как основы его непрерывного образования и первого устройства на работу; непрерывность «пожизненного» образования специалиста посредством обеспечения преемственности между его подготовкой в образовательном учреждении и дальнейшей подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации после его окончания, создания предпосылок для его профессионального развития; опережающий характер подготовки с учетом перспектив развития экономики и общества, потребностей личности.

Поскольку качество является главным условием конкурентоспособности, то учет этого факта очень важен для решения многих проблем, связанных с престижем нашей страны на мировом уровне. Методы управления качеством и сферы его использования неуклонно расширяются. Анализ мировых тенденций развития общества свидетельствует о том, что основой научно-технического прогресса XXI века будут инновационные процессы во всех отраслях мирового хозяйства, в том числе, и в образовании. Важно отметить, что использование термина «инновация» по отношению к педагогической деятельности - это не просто указание на их новизну, но общественное признание появления в педагогической реальности принципиально иной системы, не существовавшей ранее. Значимость инноваций в отечественной педагогике достаточно подробно проанализирована М.С. Бургиным, В.В. Горшковым, С.Д. Поляковым, В.И. Загвязинским, М.М. Поташником, П. Щедровицким, Н.Р. Юсуфбековой и др. Инновационные зарубежные технологии получили отражение в работах М.В. Кларина.

Высшая школа России ориентируется в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим на рынке труда. Показателями качественной подготовки специалиста можно принять два основных интегральных критерия: 1) количество времени, необходимое выпускнику колледжа или вуза для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; 2) количество «родственных» (смежных) специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

В настоящее время одной из задач современной средней и высшей профессиональных школ является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста. Однако решению этой важной и практической задачи мешают противоречия между: • знаниевой ориентацией содержания подготовки и личностным развитием будущего специалиста; традиционным подходом к оценке качества подготовки специалиста и складывающимся рынком образовательных услуг; требованиями, предъявляемыми к специалисту рынком труда, и готовностью преподавателей к подготовке конкурентоспособного специалиста-выпускника.

Несмотря на то, что в отечественном образовании имеются определенные достижения в подготовке компетентного специалиста, данную проблему нельзя считать решенной. «Прорыв» в качестве профессиональной подготовки специалиста возможен при условии внесения существенных изменений в процедуру обучения пу-

тем внедрения инноваций (ноу-хау), в частности следует тщательно присмотреться к опыту американской системы образования (университеты Лойолы, Чикаго, Миннесоты, Миннеаполиса) в выборе методик подготовки конкурентоспособного специалиста. Система высшего образования Соединенных Штатов Америки ориентирована на подготовку специалиста в условиях жесткой конкуренции. Анализ исследований американских авторов (P. Altbach, E. Epstein, J. Mestenhauser) и изучение опыта США в оценке качества подготовки специалиста открывают широкие возможности для обогащения современного российского образования.

Конкурентоспособность специалиста-выпускника может рассматриваться как интегральный показатель качества подготовки в том случае, если: определены основные направления оценки качества подготовки специалиста в мировом образовательном опыте; найдена адекватная целям и задачам оценивания технология взаимодействия в системе «преподаватель – студент»; диагностические методики оценивания качества подготовки представлены двумя группами: 1) оценка профессиональной компетентности на основе квалифицированного стандарта; 2) оценка профессиональной компетентности будущего специалиста как личности.

При изучении опыта другой страны (в частности, опыта США, Канады, Японии) нельзя слепо копировать и переносить «инородные тела» из одной системы образования в другую (в частности, в Россию как «страну-реципиент») без адаптации и апробации этого опыта. Стратегия и тактика российской системы образования должна базироваться не только на учете прогрессивных мировых достижений при подготовке конкурентоспособного специалиста, но и учитывать богатейшее наследие – социально-педагогический опыт и культурно-исторические традиции подготовки специалистов в России.

Разработаны теоретические подходы к отбору конкурентоспособного специалиста с помощью портфолио (паспорт профессиональной карьеры). Способ создания портфолио является не только современной эффективной формой, он помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию студентов; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности студентов; формировать умение учиться ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Термин «портфолио» пришел в педагогику из политики и бизнеса: каждому знакомы понятия министерский портфель, портфель инвестиций и т.п. Основной смысл - «показать все, на что ты способен». Портфолио представляет собой индивидуальный портфель официальных документов, отражающих знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы на рынке труда. Основное назначение паспорта – помочь выпускникам совершить переход от учебного процесса к трудовой деятельности, представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, академических знаниях, умениях и навыках молодых людей, претендующих на рабочее место. Портфолио в упорядочной форме показывает, какие профессиональные и академические знания, умения и навыки приобрели студенты в процессе обучения, трудовой практики и внепрофессиональной деятельности. Особое внимание уделяется оцениванию так называемых «навыков подготовки к занятости»

(Employability skills), которые являются общими для всех профессий и представляют собой общетрудовые и социально-психологические умения и навыки, способствующие успеху на рынке труда.

Портфолио - это практика сбора информации о значительных результатах работы отдельного студента с течением времени. Портфолио может включать различные результаты умственной деятельности студента: курсовые работы, лабораторные отчеты, эссе, программы, научные статьи и т.д. Технология «сборного курса» не тестовая и имеет своей целью интегрированно оценить результативность общего и специального образования. Сборный курс реализуется на старшем курсе в виде междисциплинарного семинара, на котором студент должен продемонстрировать свои знания и навыки, как в общих, так и в специальных областях, то есть здесь обучение и оценка происходят одновременно.

Сбор документов и материалов для портфолио, т.е. папки (портфеля) личных достижений, является весьма ответственным делом. Работая с портфолио, нужно помнить о том, что каждый документ или материал является логическим шагом, позволяющим в итоге создать более полную картину своего «Я», своих интересов и склонностей, предпочтений и увлечений, социального и профессионального опыта. По мнению специалистов, портфолио поможет молодым людям освоить минимальные навыки саморекламы, необходимые для профессионального успеха в рыночной экономике. Это своеобразный жизненный тренинг, который в дальнейшем поможет молодым людям при составлении резюме и прохождении различных собеседований. Портфолио состоит из трех разделов: «портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов».

«Портфолио документов» - портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Этот раздел предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио. Итоговый документ представлен в виде вкладыша в диплом и содержит итоговый балл, а также перечень и оценки сертификатов, входящих в его состав. Документы или их копии могут быть помещены в приложение к портфолио. В «Портфолио документов» студент представляет сертификаты официально признанных на международном, федеральном, региональном, муниципальном уровне конкурсов, соревнований, олимпиад, документы об участии и грантах, сертификаты о прохождении тестирования, например TOEFL и т.п. «Портфолио работ» представляет собой собрание различных творческих и проектных работ студента-выпускника, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождения различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. В процессе обучения с использованием данного метода у студентов формируются профессионально значимые качества (профессиональная компетентность, профессиональная мобильность, профессиональная самостоятельность), закладываются базовые навыки (основные, коммуникативные). Самой распространенной формой курсового портфолио, например, в Европе является так называемое Европейское языковое портфолио. Важнейшим элементом языкового портфолио является таблица языковых умений, позволяющих студенту самому оценить свои языковые умения, определить степень, на которой он на-

ходиться и наметить стратегию дальнейшего самообучения. Данный раздел портфолио предполагает качественную оценку: например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др.

Метод портфолио является педагогической стратегией сбора и систематической организацией подобного рода данных. Создание участниками курса их собственной папки работ - например, посредством различного программного обеспечения, - может способствовать достижению нескольких целей программы курса, в частности, таких как: формирование самооценки и внешней оценки; развитие различных навыков, владение средствами мультимедиа; углубленный подход к обучению, и т.д.

Таким образом, портфолио имеет большое значение для всех участников процесса подготовки и использования рабочей силы на современном этапе. Так, для выпускника системы профессионального образования паспорт несет психологическую нагрузку, способствует развитию его самооценки и самоанализа и повышает шансы на получение рабочего места. В паспорте не содержится негативной информации о студенте, т.е. не проставляются отрицательные отметки по тем компетенциям, которыми он не овладел, они просто не включаются в сертификат, не перечисляются возможные недостатки в поведении. Это побуждает выпускника дорожить паспортом, учить выгодно «продать» себя работодателю, понимать контрактную основу сферы занятости, согласно которой взамен оказанных услуг будет производиться оплата его труда. Для работодателя паспорт профессиональной карьеры показывает, что знает и умеет делать претендент на должность. Кроме того, портфолио позволяет более эффективно провести профессиональный отбор, подобрать место работы, соответствующее профессиональным и академическим знаниями, которыми овладел выпускник.

Можно дать следующее определение конкурентоспособности специалиста как социально-педагогической категории. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстроменяющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Использование данной системы позволяет: реализовать основной принцип самостоятельной работы – «что сделано самим, лучше запоминается»; усилить мотивацию познавательной с элементами самоконтроля деятельности студентов; прививать студентам навыки осознанной творческой работы; реализовывать индивидуальные темпы обучения с учетом образовательного уровня студентов; прививать навыки конспектирования и оформления индивидуальной работы.

Таким образом, функции преподавателя при такой организации работы студентов сводятся не к простой передаче студентам знаний, а к информационно-контролирующей и консультативно-координирующей деятельности.

Подготовка конкурентоспособного специалиста – процедура, которая с помощью системы методик выявляет состояние специалиста, позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристик, способствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образова-

тельных услуг и рынка труда.

Анализ данного понятия позволяет выделить четыре критерия сформированности качества подготовки конкурентоспособного специалиста: профессиональные знания, коммуникативная культура, стремление к профессиональному росту, способность к рефлексии. Особенность предлагаемой методики заключается в том, что она ориентирует студента на объективную оценку своих слабых и сильных сторон, выстраивание своей профессиональной карьеры.

М.Б. Зыков

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОСНОЙ И В ЖИВОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Приходит чиновник и начинает руководить. Чем? Жизнью в её конкретном проявлении ученика, растущего от первого класса к выпускному. Ученик, его физический рост, биологическое, социальное и духовное совершенствование, - всё это разные проявления жизни. Однако, до сих пор в мире не существует ни одной формальной системы описания жизни. В лучшем случае, перечисляют некоторые внешние характеристики бытия, которые никак не могут претендовать на роль внутренней функциональной модели жизни. Просто, кое-что «про жизнь». Например, ученика. Но то же самое имеет место и при попытках описания других вариантов жизни - хозяйственной, экономической, производственной, научной, художественной, политической. И во всех этих сферах чиновник стремится управлять жизнью, применяя к её формальному описанию формальные же процедуры. Методологическая ошибка здесь заложена с самого начала: его формальное описание жизни не есть функциональная модель жизни. Применяя к формальному описанию жизни формальные процедуры управления, чиновник получает формальные же результаты, имеющие лишь формальное отношение к жизни, а потому и совершенно не эффективные.

Трагедия состоит в том, что чиновник не догадывается о своей полной функциональной несостоятельности. Ему кажется, что он умеет перевести сообщения жизни на язык своих формальных циркуляров, а эти последние - в процессе «управления» жизнью - на живой язык. Но существует непреодолимая для формалиста, бюрократа, администратора, управленца пропасть между живым и неживым. Живое может быть описано и управляться лишь живым. Всё нас окружающее делится - подобно разрезу острейшим лезвием - на живое и неживое. Любой вербальный язык, понятный собеседникам, есть формальная система. Но в ней не может быть отражена никакая жизнь, поскольку любая жизнь принципиально неформальна. Что же можно описать в формальном языке? Лишь неживое, например, материальные обстоятельства, лишь косное вещество, в котором функционирует вещество живое.

Да, живое вещество не может функционировать вне косного. Они всегда рядом, связаны неразрывно. Но они не изоморфны. Формальному описанию поддается лишь косное вещество, поскольку, оно не живёт, поскольку оно «застыло», «опстыло», мертво. Живое вещество формальному языку не даётся. В этом нет особой беды, пока дело не доходит до попыток управления чиновни-

ком живым веществом. Он, чиновник, располагает лишь косным описанием косного вещества, окружающего вещество живое. Он, чиновник, располагает лишь косными инструкциями своего косного начальства. Он может создать косные условия для жизни или жизнь убить, убирая необходимые для жизни косные вещества, но руководить жизни изнутри он не в состоянии, по определению.

Виктор Франкль остался жив в фашистском концентрационном лагере, потому что знал, будучи глубочайшим психологом, философом и педагогом, что фашисты могут убить его тело (косное), но принципиально не могут ничего сделать с его личностью (с живым). Другой пример: можно прибить к дереву в саду скворечник или, наоборот, сорвать его. Но не дано нам поселить в этот скворечник птичку, или свести эту птичку с другой, завести и выпестовать птенцов. Это всё - жизнь, ею мы управлять не можем. Только скворечником - косным.

Педагогические исследования и измерения необходимы для производства информации, работающей в контурах обратной связи для оптимальной организации образовательной жизни ребёнка от зародыша к взрослому состоянию. Сенсоры системы педагогических исследований и измерений погружены в гущу ученической жизни и мгновенно реагируют на любую угрозу её живому развитию. Система исследований и измерений есть необходимая часть живой педагогики, а не той косной педагогики, где пишутся и «защищаются» диссертации, всевозможные формальные косные отчёты, постановления, приказы, инструкции и обзоры.

Владимир Иванович Вернадский доказал, и никто пока этого не опроверг, что живое на планете Земля развивается от живого же (от биосферы), через социально живое (государство и союзы государств) к духовно живому (к ноосфере) - единому общечеловеческому царству разума на Земле..

Происходит это развитие не на пустом месте, а в косной (не живой) природной среде, в единстве и в постоянной борьбе, в постоянном обмене Энергией, веществом (Материей), Информацией в процессе Размножения (принцип ЭМИРа, введённый в литературу нами, - МЗ) живого с косным. Жизнь человеческая не стоит в стороне от этих процессов: она в них непосредственно включена, в том числе и жизнь системы образования сюда включена. И для неё действительно основное утверждение о принципиальном отличии живого от косного, человеческого от бюрократического.

В реальном образовании живое происходит от живого и живым же управляется. Единственно, на что способны формальные, бюрократические, чиновные, административные, министерские, академические, кандидатские, докторские, правительственные и т.д., и т.п., и пр. пр. (велико разнообразие ликов косного в педагогике!) люди – это «не навредить!». Конечно, ещё лучше было бы просто создавать внешние - энергетические, материальные, информационные и репродукционные - условия для нормальной образовательной жизни, неразрывно связанный со всеми остальными сторонами жизни человеческого социума, биосферы Земли на пути её превращения в ноосферу.

Как всегда в России, возникают вопросы: «Кто виноват?», «Что делать?»,

«С чего начать?».

«Кто виноват?». – Виноваты мы сами. Это мы позволяем скелету (исполнительной власти) управлять мозгом (законодательной властью). «Голова - это кость», - сказал один из выдающихся представителей российской власти. Сегодня необходимо поставить исполнительную власть, чиновника - на подходящее место. Следует законодательную власть сделать главной мудрой частью жизни народа. Надо судье позволить судить по закону, а не быть палачом, рубящим головы, на которые пальчиком из-за угла указывает исполнительная власть. Следует в России до конца провести принцип разделения властей.

«Что делать?». – Всё возможное, чтобы оживить Россию и нашу систему образования, вырвать её из под власти формалистов и бюрократов, стать демократической страной с живым гражданским обществом, решительно сбросить с себя прах недавних лет, потому как нельзя устроить жизнь в отдельно взятом органе (в системе образования, например) в составе мёртвого тела.

«С чего начать?». – С четкого отделения зёрен от плевел, культуры в гуще народной жизни от сорняков в шикарных «евро»-кабинетах (обустроенных, кстати, за деньги налогоплательщиков, того самого народа), живое от косного. Во всех образовательных учреждениях исследовать и «измерить» все три вида жизни ребёнка - его здоровья, его социальности, его духовности. Этим обозначены три основных раздела необходимых исследований и измерений в современной российской педагогике.

1.Здоровье детей исследовалось и исследуется. Результаты получаются грустные, несколько трагические. В Москве, например, половина учащихся имеют различные патологии, ещё 40% так или иначе не здоровы. Практически здоровы лишь 10% выпускников полной общеобразовательной средней школы. Что ж, следует продолжать исследования, измерения здоровья, выяснять причины нездоровья, искать пути и способы его устранения. Потенцировать живое, уничтожать косное.

2.Социализация детей исследуется, измеряется и оценивается недостаточно. Об этом красноречиво говорят простые факты. Россия недавно вышла на первое место в мире среди всех 206 стран по незащищённости ребёнка и по детским самоубийствам. Вот где необходимо срочно развёртывать педагогические исследования. Оттачивать не только методы таких исследований, но и строить соответствующую профилактику. Внимание к живому должно стоять на первом месте. Но при этом следует хорошо понимать, что губит детей повсеместно свирепствующее косное. Если признать, что надо бороться не со следствием, а с причиной, то необходимо исследовать, измерить и оценить то косное, которое угрожает живому в детстве. Чтобы это косное уничтожить.

3.Духовность детей в современной России практически вовсе не исследуется, не измеряется и не оценивается. Зато с достойной лучшего применения методичностью чиновники от образования (и министерские, и академические) насаждают антидуховность, антитворческость. В самом деле, на 95% все российское обучение, всё воспитание, всё образование - репродуктивно (не продуктивно, анти-продуктивно). То есть не живое, а косное, направленное на формиро-

вание рабов, а не творцов. Теперь ещё это всё делается с широким привлечением церкви (с присущими ей догматичностью и обрядовостью) в стены образовательных учреждений, что категорически противоречит Конституции Российской Федерации.

К этим трём видам педагогических исследований, измерений и оценок следует добавить сегодня ещё и четвёртый. Речь идёт о соотношении живого и косного в жизни системы образования в целом, в жизни любого образовательного учреждения, в жизни каждого ребёнка и каждого учителя. Особенность момента в России состоит в том, что косное решительно победило живое во всём без исключения. Но, может быть, ещё не окончательно, не бесповоротно. Вот на эти маленькие «может быть» должно быть направлено внимание общественности, всех оставшихся в живых людей. Предстоит длительная и ожесточенная борьба с людьми косными, чьи личные финансовые или карьерные интересы заставляют пренебрегать интересами народа. Как ни иронично это звучит, но планетарный переход из биосферы в ноосферу не состоится до тех пор, пока наши министерские и академические чиновники не соизволят сами покинуть столь милые их сердцу биосферные чертоги и выйти в ноосферный дискомфорт.

В каждом детском садике, в каждой школе, в каждом колледже и университете надо исследовать, измерить и оценить всё наличное живое, отразить его на доске почёта. То же следует сделать и с наличным косным. Но его отразить на доске позора. Что есть живое? – Самоуправление. Что есть косное? - Администрирование. И где оно сегодня у нас то самое самоуправление? Об администрировании не спрашиваем: оно повсюду.

Давайте зайдем в каждый класс, прислушаемся к голосам, всмотримся в глаза каждого учителя и каждого ученика в попытке услышать или увидеть и живое, и осное, оценить их взаимоотношение. Раньше говорили о принципах природо- и культуросообразности. Сегодня же будем утверждать принцип жизнесообразности в педагогике. Вслед за нашим национальным гением скажем: «Да дравствует солнце (живое), да скроется тьма (косное)!».

Эта ситуация определяет требования к методам педагогических исследований в современной России: объективность, научность, актуальность, жизненность, оступность, практическая полезность. Но методу главное не просто осуществиться. Будучи включен в контуры обратной связи живой системы образования, он должен предполагать коррекционное действие. Следует помнить, что система и метод метод и средство, метод и жизнь связаны неразрывно.

А.В. Хуторской

ДИСТАНЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Интернет выполняет в жизни современного человека многообразные функции: информационную (поиск, получение, передача информации), коммуникационную

(взаимодействие с другими людьми, организациями, ресурсами), инновационную (создание новых продуктов, обусловленных возможностями сети) и др. Очевидно, что деятельность человека, связанная с реализацией указанных функций, приводит к его изменениям, личностным новообразованиям. Предметом нашего исследования являются методы исследования с помощью телекоммуникаций такого личностного качества человека, как креативность.

Под креативностью мы понимаем интегративную способность человека, обеспечивающую создание им творческого продукта. Эта способность определяется наличием у личности особой группы качеств, среди которых: вдохновенность, самобытность, прогностичность, критичность, склонность к творческому сомнению, интуиция, эмпатия и др. Изменение данных качеств, происходящее в процессе телекоммуникаций, и определяет роль последних в развитии креативности человека.

Что представляет собой креативность человека по отношению к сетевым телекоммуникациям? Основным критерием проявления и развития креативности выступает создание нового, субъективно или объективно нового продукта деятельности в сети Интернет. Только "по плодам" субъекта телекоммуникаций можно судить о степени выраженности его креативности. А чтобы определить уровень развития данной способности, нужна диагностика, основанная на сопоставительном анализе качества однородных продуктов деятельности этого человека, создаваемых им через заданный интервал времени.

В ходе исследований нами была поставлена *цель*: разработать такую систему сетевой деятельности участников телекоммуникаций, которая позволяла бы максимально обеспечивать развитие их креативных качеств. Субъектами деятельности были выбраны ученые, педагоги, школьники, а видами их сетевой деятельности стали, соответственно, – научно-методическая работа, повышение квалификации и дистанционное обучение.

Для достижения цели сформулирована гипотеза: если система взаимодействия субъектов телекоммуникаций организована на основе технологий создания ими продуктов определенных видов их сетевой деятельности, то это обеспечит развитие креативности участников коммуникаций, уровень которой будет зависеть от качества создаваемой ими продукции. Качество же создаваемой продукции будет зависеть не только от имеющихся потенциальных возможностей субъектов деятельности (их креативных способностей), но и от тех условий, в которых телекоммуникационная деятельность осуществляется. Более того, именно система организации этой деятельности будет определять степень проявленности и развития креативности личности.

В соответствии с гипотезой мы построили модель сетевой деятельности, определяющую влияние телекоммуникаций на креативность человека. Данная модель включает следующую системную структуру элементов: субъект деятельности → объект деятельности → вид деятельности → форма телекоммуникаций → образовательный продукт → изменение качеств личности.

Для того, чтобы раскрыть данную модель, необходимо определить виды продукции, потенциально или реально создаваемой человеком в процессе его участия в сетевых телекоммуникациях, виды деятельности, с помощью которых эта продукция создается, а также организационные формы такой деятельности. Разумеется, что в

модели для разных субъектов коммуникаций (учащихся, педагогов, ученых, специалистов и др.) соответствуют свои объекты, организационные формы и виды деятельности, типы создаваемой продукции.

К общим видам продуктивной сетевой деятельности субъектов коммуникаций мы причисляем:

- создание продукта вне сети и размещение его в сети с определенными целями (презентация, обсуждение, экспертиза и т.п.);
- создание продукта с помощью сетевых ресурсов (при использовании материалов сайтов, различных способов доступа к ним, методов обработки информации);
- спонтанное создание продукта с помощью отдельных сетевых технологий – e-mail, чат, веб-форумы, ICQ и др.;
- создание продукта в ходе организованных телекоммуникаций, являющихся составной частью сетевых мероприятий: дистанционных курсов, проектов, конкурсов, конференций, олимпиад;
- создание продукта в ходе организованных телекоммуникаций, относящихся к деятельности распределенной организации (сетевое производство или производство с помощью сети).

Проверка гипотезы осуществлялась нами в области педагогической науки, в системе повышения квалификации учителей, а также в сфере школьного образования (дополнительного и профильного).

Для разных субъектов телекоммуникаций были определены виды их продукции и организационные формы сетевой деятельности:

1. Ученые, педагоги, соискатели → *научно-педагогическая продукция* → дистанционный методологический семинар, дистанционная научно-практическая конференция.

2. Преподаватели вузов, учителя школ, методисты → *методическая продукция* → дистанционный оргдеятельностный курс, Всероссийский конкурс "Дистанционный учитель года.

3. Школьники → *образовательная продукция* → дистанционная эвристическая олимпиада по предметам, дистанционный курс, дистанционный проект, онлайн-защита творческих работ.

В докладе приводятся промежуточные результаты эксперимента, проводимого нами с 1997 года в следующих трех областях сетевой деятельности: научно-педагогической, учебно-методической и образовательной.

Научно-педагогическая сетевая деятельность.

С 1999 года под нашим руководством ежегодно проводится *Всероссийская дистанционная августовская научно-педагогическая конференция* (www.eidos.ru/conf/). Ее специфика связана с обсуждением вопросов модернизации образования, выяснением смысла происходящих и планируемых в школе преобразований, научной обоснованностью различных аспектов обновления школы.

Другая форма научно-педагогической сетевой деятельности - *дистанционный методологический семинар*. Для создания научной продукции организуются: рассылка и обсуждение подготовленных докладов, дискуссии в режиме веб-форума, чат и e-

mail-конференции. Продуктами деятельности являются: детализация поставленных проблем, найденные пути их решения, варианты решений, новые выявленные проблемы, результаты сопоставительного анализа разных позиций и подходов, дальнейшие исследовательские планы.

Следует отметить также роль телекоммуникаций в *научном руководстве* деятельностью соискателей ученых степеней, организацией работы экспериментальных школ. Эти формы коммуникаций оказывают существенное влияние на оперативность научного руководства, качество и эффективность научной продукции соискателей.

Учебно-методическая сетевая деятельность.

Дистанционные методы исследования деятельности учителей реализуются во время проведения *дистанционных курсов* для данной группы субъектов сетевой деятельности. Данная деятельность также основывается на концепции продуктивного обучения - понимании дистанционного образования как деятельности по созданию конкретного результата - образовательного продукта. Знания, технологии и приемы по теме каждого курса осваиваются в процессе созидательной телекоммуникационной деятельности курсантов, их взаимодействия с дистанционным педагогом и коллегами по курсу. В ходе исследования под нашим руководством исследован учебный процесс 32 проведенных дистанционных оргдеятельностных курсов (www.eidos.ru/courses/).

Другим эффективным средством развития креативности выступает Всероссийский конкурс "Дистанционный учитель года" (www.eidos.ru/dist_teacher/).

Образовательная сетевая деятельность.

Наиболее интенсивной, массовой и успешной сетевой формой развития креативности школьников являются дистанционные эвристические олимпиады (www.eidos.ru/olymp/). За 7 лет проведено 75 дистанционных эвристических олимпиад по всем общеобразовательным предметам. Основой олимпиад являются разрабатываемые по особой технологии открытые задания. Специфика открытых эвристических заданий состоит в том, что они не имеют однозначных решений и ориентированы на создание учеником нового для него образовательного продукта.

Применение дистанционных методов педагогических исследований обнаружило, что участники сетевых эвристических олимпиад испытывают очень яркие чувства в процессе творчества, в отзывах они рассказывают о влиянии олимпиад на свое развитие: "Я почувствовала себя Евклидом, создавая «Мой алгоритм». Я поняла, насколько разнообразен может быть ответ на одну и ту же задачу и сколько существует подходов к ее решению". - Жукова Ирина, 9 класс, г. Иваново. (Отождествляет свою деятельность с деятельностью ученого).

Другая форма сетевого продуктивного обучения экспериментально реализуется в процессе создания системы дистанционного профильного обучения. Перспективной организационной формой развития креативности школьников является, как показал наш опыт, выполнение и онлайн-защита творческих работ (www.eidos.ru/project/eidos-class/). Анализ стенограмм проведенных онлайн-защит показал, что у детей проявляются те умения и другие качества, которые в обычном очном обучении не задействуются. Например, умение кратко письменно ответить на

разворачивающуюся систему вопросов. При этом число вопросов и ответов при защите одной работы доходит до двух-трех десятков. Интенсивность онлайн-защит намного превышает их очные аналоги, и, соответственно, развитие творческих способностей оказывается более действенным.

Творческие, исследовательские и иные работы дистанционных учащихся вошли в их *портфолио* - портфель достижений, который является результатом реализации индивидуальной траектории обучения каждого ученика. Портфолио выступает формой концентрации образовательного продукта школьников, созданного в рамках общеобразовательных предметов (математика, физика, информатика, русский и иностранный языки, история, литература, биология и др.) или дополнительных курсов (краеведение, техническое творчество, сайтостроительство и др.)

Сравнивая эффективность деятельности различных субъектов телекоммуникаций (ученые, педагоги, школьники), и форм их сетевой деятельности между собой, отметим, что наиболее высокий уровень развития продуктивности обнаружен у школьников. Их творческие работы, исследования, курсовые и олимпиадные работы демонстрируют уровень, сопоставимый, а подчас и превышающий образовательные аналоги – материалы учебников, пособий и т.п. Для ученых сетевые коммуникации предоставляют новые возможности в достижении профессиональных исследовательских задач, поэтому продуктивность их сетевой деятельности достаточно высока. Уровень продукции учителей, участвующих в телекоммуникациях, оказывается зачастую невысоким, поскольку первоначально они ориентированы лишь на получение информации, а не на собственную разработческую деятельность.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Алтухова Марина Анатольевна** – научный сотрудник ИТИП РАО
- 2. Бабурова Ирина Васильевна** – канд. пед. наук, доцент, старший научный сотрудник Смоленского государственного педагогического университета
- 3. Байкова Лариса Анатольевна** - доктор пед. наук, зав. кафедрой психологии, профессор Рязанского государственного педагогического университета
- 4. Баранникова Наталья Борисовна** – канд. пед. наук ИТИП РАО.
- 5. Батракова Светлана Николаевна** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и пед. психологии Ярославского гос. университета имени Н.Г. Демидова.
- 6. Бездухов Александр Владимирович** – канд. пед. наук, доцент Самарского государственного педагогического университета.
- 7. Безрогов Виталий Григорьевич** – доктор пед. наук, чл.-корр. РАО, ИТИП РАО.
- 8. Беликова Августа Петровна** – доктор, пед. наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики Горно-Алтайского государственного университета.
- 9. Бордовская Нина Валентиновна** – доктор пед. наук, профессор, действ. член РАО, зав кафедрой Санкт-Петербургского государственного университета.
- 10. Боротко Николай Михайлович** – доктор пед. наук, профессор каф. педагогики, зав. научно-исследовательским центром современных проблем воспита-

- ния Волгоградского гос. педагогический университета
11. **Буркова Надежда Георгиевна** – канд. пед. наук, заместитель директора Нижневарттовского государственного социально-гуманитарного колледжа.
 12. **Валеев Гали Ханифович** – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Стерлитамакской государственной педагогической академии.
 13. **Вальдес Одриосола Мария Сантьяговна** - аспирантка МГОПУ им. М.А. Шолохова.
 14. **Вершинина Л.В.** – канд. пед. наук, доцент Самарского государственного педагогического университета.
 15. **Воронина Галина Григорьевна** – канд. пед. наук, старший научный сотрудник, ИТИП РАО.
 16. **Горностаев Петр Васильевич** - доктор пед. наук, профессор каф педагогики Коломенского гос. педагогического института.
 17. **Дочкин Сергей Александрович** – канд. пед. наук, доцент кафедры организации связи Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), чл-корр. Академии педагогических и социальных наук
 18. **Дубинина Валентина Леонидовна** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института.
 19. **Егорова Ольга Леонидовна** – канд. пед. наук, старший преподаватель Рязанского гос. пед. университета
 20. **Ермолаева Светлана Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Коломенского государственного педагогического института
 21. **Ермоленко Валентина Андреевна** – доктор пед. наук, профессор ИТИП РАО
 22. **Загвоздкин Владимир Константинович** – научный сотрудник ИТИП РАО
 23. **Загвязинский Владимир Ильич** – доктор пед. наук, профессор, действ. член РАО, зав. кафедрой Тюменского государственного университета
 22. **Закирова Альфия Фагаловна** – доктор пед. наук, профессор, ТюмМГУ.
 23. **Зыков Михаил Борисович** – доцент кафедры психологии развития МГПУ.
 24. **Иванова Светлана Юрьевна** – преподаватель Кемеровского технологического института пищевой промышленности
 25. **Ильяшенко Е.Г.** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО МО «Академия социального управления
 26. **Ишаева Ольга Викторовна** – преподаватель Дмитровского политехнического колледжа
 27. **Касьян Андрей Афанасьевич** – доктор философ. наук, профессор, проректор по научной работе Нижегородского государственного педагогического университета
 28. **Кондратенко Елена Валентиновна** – канд. пед. наук, доцент Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской
 29. **Кочетова Наталья Геннадьевна** – канд. физ-мат наук, доцент, ф-т. нач. образования
 30. **Кошелева Ольга Евгеньевна** – старший науч. сотрудник ИТИП РАО

- 31.Кроль Владимир Михайлович** – доктор биол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник ИТИП РАО
- 32.Кумышева Рима Мухамедовна** – канд. пед наук, доцент каф. педагогики и психологии Кабардино-Балкарского гос. Университета им. Х.М. Бербекова
- 33.Лельчицкий Игорь Давыдович** – доктор пед. наук, доцент, зав. каф. социальной педагогики и социальной работы Тверского гос. Университета
- 34.Лисицкая Вера Петровна** – канд. пед. наук Новгородского Государственного Университета имени Я. Мудрого
- 35.Лукацкий Михаил Абрамович** – доктор пед. наук, профессор ИТИП РАО
- 36.Морева Ольга Валентиновна** - канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ТюмГУ (г. Тюмень)
- 37.Невская Валентина Ивановна** – доцент каф. ин. языков Владимирского государственного педагогического университета.
- 38.Новоселова И.И.** - канд. пед. наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин МГПИ им. Н.К. Крупской
- 39.Орлов Александр Андреевич** – доктор пед наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
- 40.Овчинников Анатолий Владимирович** – канд. истор. наук, зам. директора ИТИП РАО
- 41.Позднякова О.К.** - канд. пед. наук, доцент Самарского государственного педагогического университета
- 42.Полонский Валентин Михайлович** – член-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор, руководитель центра общей и нормативной методологии педагогики ИТИП РАО
- 43.Почтер Роман Вадимович** - преподаватель кафедры социальной педагогики, аспирант Кубанского государственного университета
- 44.Самбурова Галина Григорьевна** – научный сотрудник ИТИП РАО
- 45.Сафронова Елена Михайловна** – канд. пед. наук, доцент кафедры управления пед. системами Волгоградского государственного педагогического университета
- 46.Севенюк Светлана Александровна** – канд. пед наук, доцент, ф-т начального образования, зав. каф. педагогики и психологии начального обучения, Самара.
- 47.Сериков Владислав Владиславович** – член-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой управления пед. системами Волгоградского государственного педагогического университета.
- 48.Сидон Луиза Михайловна** – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник центра общей и нормативной методологии педагогики ИТОП РАО.
- 49.Сковородкина Ирина Засимовна** – доктор, пед. наук, профессор, ученый секретарь ИТИП РАО.
- 50.Соловьев Геннадий Егорович**, - канд. пед. наук, доцент каф. социальной работы ф-та психологии и педагогики Удмурдского гос. Университета.
- 51.Сотникова Евгения Дмитриевна** – канд. социологических наук, зав. отдела телевизионного обучения Современной Гуманитарной Академии

- 52.Столярчук Людмила Ивановна** - доктор, пед. наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета
- 53.Сунгурова Елена Владимировна** – канд. мед. наук, профессор, зав кафедрой медико-биологических дисциплин. МГПИ им. Н.К. Крупской.
- 54.Федченко Владимир Филиппович** – начальник управления координации деятельности областных образовательных учреждений Министерства образования Московской области.
- 55.Хоменко Ирина Алексеевна** – канд. пед. Наук, доцент, зав. каф. педагогики и психологии семьи РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА (Санкт-Петербург)
- 56. Хуторской Андрей Викторович** – доктор пед. наук, зав. лаб. методологии общего среднего образования ИСМО РАО.
- 57.Черникова Тамара Васильевна** – канд. псих. наук, доцент, докторант. Волгоградского государственного педагогического университета.
- 58.Черноглазкин Сергей Юрьевич** – канд. пед. наук, старший научный сотрудник центра непрерывного образования ИТИП РАО.
- 59.Юдина Надежда Петровна** - канд. пед. наук, профессор, Хабаровского государственного педагогического университета.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ	21
КОРРЕКТНОСТИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	21

А.А.КАСЬЯН	24
О РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ	24

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	29
--	-----------

М.Б. ЗЫКОВ	231
-------------------------	------------

Научный редактор: В.М. Полонский
Составители: Л.М. Сидон, М.А. Алтухова

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных статей

Редактор: Л.М. Дьяконова.
Подготовка оригинал-макета: Л.В. Лаврищева

Подписано в печать: 2006 г. Формат Усл.-печ.л. ..
Гарнитура Таймс, Тахома Кегль ... Бумага офсетная Тираж 500

Институт теории и истории педагогики РАО
129278, Москва, ул. п. Корчагина, 7
Тел.: 683 0955 Факс: 683 8126
E-mail: itop@redline.ru WWW: <http://www.itop.ru>

Типография

1

2

3

4