

Научно-теоретический и методический журнал

**5**  
2007

# ПРЕПОДАВАНИЕ **ИСТОРИИ** *в школе*

Периодическое издание основано в 1916 г., возобновлено в мае 1934 г.

Входит в перечень ведущих научных журналов и изданий, утвержденный ВАКом РФ

*УЧРЕДИТЕЛИ:*

*Министерство образования Российской Федерации  
Межрегиональная общественная организация  
«Объединение преподавателей истории»  
ООО «Преподавание истории в школе»*

---

## **Культурология и педагогика**

**3 А.А. Вербицкий**

Тезиси о воспитании в современном образовании

**5 Е.В. Ковалевская**

Духовно-познавательные ценности: понятие и содержание

**8 Е.В. Борисова**

Формирование художественно-эстетической культуры студентов педвуза в контексте социальных проблем современной России

**15 О.Н. Мачехина**

Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе

---

## **История Отечества и историография**

**19 О.С. Руднева**

Личность, духовность, культура: взгляд из «серебряного века»

**27 Н.В. Самсонова**

Пути реализации воспитательного потенциала проблемного обучения в культурно-

- 34 историческом контексте  
**Е.Г. Трунова**  
Невербальные средства общения педагога
- 39  
**И.В. Ягодковская**  
Из истории становления и развития  
экскурсионного метода в российском  
образовании
- 43  
**В.С. Ярошенко**  
Формирование ценностного отношения к

**С 1 апреля начинается подписка на наш журнал на II полугодие 2007 года.**

Оформить подписку вы можете:

1. По каталогу «Газеты. Журналы» агентства «Роспечать». Подписные индексы:  
**70704 для индивидуальных подписчиков**  
**71245 для предприятий и организаций**
2. По каталогу «Почта России». Подписные индексы:  
**12845 для индивидуальных подписчиков**  
**12846 для предприятий и организаций**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ ДЛЯ  
КОРРЕСПОНДЕНЦИИ И ПОСЕТИТЕЛЕЙ:**

127278, Москва,  
ул. Павла Корчагина, дом 7, стр. 1

**Тел.:** 683-2541.

**Тел./факс:** 683-8583.

**E-mail:** pishinfo@rambler.ru

**www.pish.ru**

Формат 70 x 100 1/16.  
Тираж 5000 экз. Заказ №

Журнал зарегистрирован  
Министерством по делам печати,  
телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций РФ  
28 декабря 2000 г.  
Свидетельство ПИ № 77-7049  
Данный номер распространяется в розницу

Отпечатано в ООО «Великолукская городская типография»  
182100, Псковская область, г. Великие Луки,  
ул. Полиграфистов, 78/12.  
Тел./факс (811-53) 3-62-95.  
E-mail: zakaz@veltip.ru

© ООО «Преподавание истории в школе», 2007,  
№ 5 – спецвыпуск

**Главный редактор** *Э.Н. Абдулаев*  
**Заместитель главного редактора** *В.Б. Перхавко*  
**Редакторы отделов** *С.А. Абрамова,  
А.Ю. Морозов,  
А.П. Прохоров*  
**Зав. производственным отделом** *С.А. Голубков*  
**Зав. редакцией** *Е.В. Шелест*  
**Компьютерная верстка** *С.А. Голубков*  
**Координатор номера** *В.Б. Перхавко*

**Редакционный совет:**

**Э.Н. Абдулаев, М.Д. Афанасьев,  
В.В. Артемов, И.В. Бестужев-Лада,  
О.В. Волобуев, Т.Д. Дмитриевич,  
А.Б. Драхлер, А.Н. Иоффе, Г.М. Карпов,  
А.Ф. Киселев, А.В. Лукутин, К.Г. Митрофанов,  
В.Б. Перхавко (председатель), А.П. Прохоров,  
Я.В. Соловьев, А.И. Чернов, А.П. Шевырев**

**Охраняется Законом об авторском праве. Запрещается воспроизведение журнала  
или журнальной статьи без письменного разрешения издателя.**

**Любая попытка нарушения закона будет преследоваться в судебном порядке.**

---

**Вербицкий Андрей Александрович,  
МГТУ им. М.А.Шолохова, член-корр. РАО,  
доктор педагогических наук, профессор**

---

**Тезисы о воспитании в современном образовании**

Образование является важнейшей составной частью социальной практики общества, сферой духовного производства, основная миссия которого – обеспечить наследование и расширенное воспроизводство предметной, интеллектуальной, социальной и духовной культуры. Расширенное воспроизводство означает, что каждый обучающийся не только «потребляет» культуру, но и обогащает уже тем, что «возвращается» в культуру как творческая, духовно и нравственно развитая целостная личность. Однако на пути достижения этого идеала – целый ряд исторически сложившихся объективных препятствий. Выделю, на мой взгляд, главные.

1. Традиционное разделение науки педагогики в классической образовательной парадигме, заложенной еще в 17-м веке Я.А.Коменским, на две почти не пересекающиеся ветви: теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания. Основной миссией образования перестало быть воспитание гражданина, разделяющего ценности общества, в котором он жил; на первый план вышел прагматический императив – подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Усвоение пресловутых ЗУНов так или иначе оценивается, а уровень воспитанности обучающегося почти никак не оценивается и не принимается во внимание, скажем при поступлении бывшего школьника в колледж или вуз. С введением же ЕГЭ как единственного «измерителя» академических успехов школьника об оценке его воспитанности нужно просто забыть.

2. Отсутствие в постсоветской России общественно признанной и разделяемой всеми системы ценностей, национальных ориентиров, которые служили бы предельными основаниями поступка каждого человека. Эту нишу в той или иной мере заполняют традиционные для России конфессии, прежде всего, православие, однако ими охвачено далеко не все подрастающее и взрослое поколение.

3. Провозглашение усвоения основ наук, развития теоретического мышления учащихся уже начальной школы (системы Л.В.Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, например) основной и главной целью обучения, тогда как социально-нравственное содержание опыта человечества как бы выносится за скобки и передается (за дополнительные деньги, конечно) в систему дополнительного образования молодежи.

4. Принятие в качестве основной единицы, «клеточки» организации и анализа познавательной активности обучающегося *ассоциации* в традиционной системе обучения, *«стимул-реакции»* в бихевиорально-программированной модели, *пор-*

ции информации в новых информационных технологиях, предметного действия в деятельностной теории усвоения социального опыта.

Однако в этих единицах самих по себе не содержится ни грана того, что мы называем воспитанностью, нравственностью, духовностью, отношением не только к миру вещей, к природе, к технологиям производства или методам научного исследования, но и к миру людей, и к самому себе.

В качестве такой единицы или клеточки должен выступить **поступок**, о чем я уже неоднократно писал. Поступок – это форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика.

Поступок обладает одновременно качеством предметности и социальности и поэтому выступает единицей жизни, познавательной и профессиональной деятельности человека. Внешне поступок может принимать форму действия или бездействия, однако в обоих случаях предполагает выбор субъектом альтернатив дифференциации и утверждения себя в социуме, а значит – ответственности за этот выбор. Подобные условия создаются в контекстном обучении, моделирующем предметные и социальные условия жизни и деятельности субъекта познания.

Е.В. Ковалевская

## Духовно-познавательные ценности: понятие и содержание

**О**бучение, воспитание и развитие личности реализуется в учебном процессе на трех уровнях: предметном, коммуникативном, духовно-познавательном [3]. Например, в обучении иностранному языку предметный уровень – лингвистический включает проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, соотносимые с аспектами языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативный уровень содержит проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, соотносимые с видами речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод. Духовно-познавательный уровень как самый высокий из двух указанных, должен хранить в себе объективное (объективное начало, как предметный уровень), и субъективное (субъективное начало, как коммуникативный уровень), а также рассматриваться в свете аксиологического и личностно-деятельностного подходов.

Рассмотрение духовно-познавательного уровня в контексте аксиологического подхода [1] с позиции субъекта – субъектов позволяет выделить в нем ценности различных уровней: я – ценности (личностные), моя семья – ценности (семейные), мой коллектив (сообщество) – ценности (коллективные), моя нация – ценности (национальные), моя

**Елена Витальевна Ковалевская** – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Нижегородского государственного гуманитарного университета, генеральный директор Учебно-педагогического комплекса «Лингво-психологический колледж "Лингвастарт"» (г. Москва)

земля, космос, вселенная – ценности (всемирные, космические ценности). Это в целом уровень пространственных ценностей по степени расширения пространства от Я – ценности до Земля – ценности.

Исследование духовно-познавательных ценностей в отношении к объекту, как продукту и результату духовной деятельности субъектов человек – Земля, позволяет в контексте личностно (субъект) – деятельностного (объект) подхода [3] выделить следующие уровни, планы духовных ценностей: ценность – механизм, ценность – единица, ценность – средство, ценность – способ, ценность – условие, сводимые к ценности – цель (определяющей развитие души человека – личности) как цели жизни на Земле, которая есть, по В.И. Вернадскому, продукт космоса [2].

Главное отличие в освоении, присвоении этих ценностей на духовно-познавательном уровне в двух типах обучения, традиционном и проблемном, заключается в том, что в традиционном обучении освоение духовных ценностей проходит на фоне их изложения преподавателем, а в проблемном обучении присвоение духовных ценностей происходит на 5 уровнях: 0 уровень – не проблемное изложение духовных ценностей учителем; 1 уровень – проблемное изложение духовных ценностей учителем; 2 уровень – учитель ставит проблему, ученик с его помощью ее решает; 3 уровень – ученик самостоятельно решает ценностную проблему, поставленную учителем; 4 уровень – ученик сам находит (вскрывает) и решает ценностную проблему.

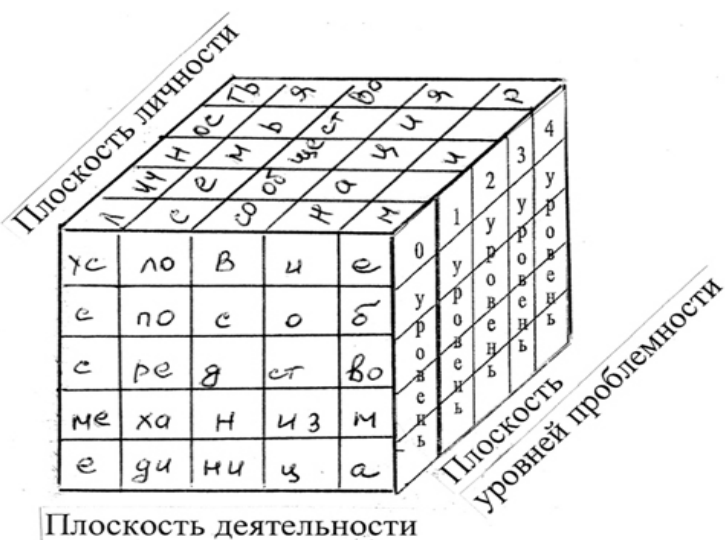
Рассмотрение духовно-познавательного уровня с позиции субъекта, объекта его деятельности, уровней проблемности позволяет построить модель духовно-познавательного уровня проблем, проблемных задач, проблемных ситуаций. Идея построения модели соотносится с моделью классификации проблемных задач, разработанной А.М. Матюшкиным [5]. Данная модель имеет три плоскости (основания): 1) плоскость личности или плоскость ценностей; 2) плоскость деятельности или компонентов ее содержания; 3) плоскость уровней проблемности. Пересечение различных плоскостей показывает возможное количество сегментов проблематизации (здесь заложен механизм «кубика Рубика»), от пересечения плоскостей можно получить до 125 вариантов. Возможность выделения ячейки в данном кубике показывает не только многообразие вскрываемых проблем путем постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций, но и позволяет сконцентрировать внимание на том, где именно фокусируется проблемность. Данная модель может быть представлена схематически.

Таким образом, на основе данной модели можно получить до 125 вариантов проблем, проблемных задач и проблемных ситуаций духовно-познавательного уровня. Например: 1) в соотношении с субъектом – нация-ценности (национальные ценности); 2) в соотношении с объектом – способ осуществления деятельности (способ реализации национальных ценностей); 3) в соотношении с уровнями проблемности – уровнями духовной активности в постановке и решении проблемы способов реализации национальных ценностей.

Учитывая соотношения формы и содержания

в целом как философско-методологических категорий и в частности формы и содержания текста, можно предположить, что разные по форме тексты в различной мере соотносятся с духовно-познавательным уровнем проблем, проблемных задач, проблемных ситуаций. Так, например, наиболее открытыми в данном плане являются тексты – носители народной мудрости: пословицы, поговорки, изречения великих людей. Таким образом, вопросом специального исследования может явиться отбор текстов, включающих духовно-познавательные проблемы: 1) на уровне субъекта – ценности личностные, семейные, коллективные, национальные, всемирные; 2) на уровне объекта – ценность как единица – точка отсчета духовной жизни человека, ценность как средство существования семьи, ценность как способ жизнедеятельности коллектива, ценность как условие существования нации, ценность как цель жизни на Земле всего человечества.

Разумное сочетание духовных ценностей духовно-познавательного уровня и материальных ценностей коммуникативного уровня, интегрированных на предметном (лингвистическом уровне, поскольку язык есть хранитель как материальных, так и духовных ценностей) – это основа про-



цесса познания, моделируемого в учебном процессе.

Предлагаемая модель может явиться основой построения учебного содержания и учебного процесса не только в обучении иностранному языку, но и другим учебным предметам, что позволит: во-первых, осуществить межпредметные связи на трех основных уровнях – предметном, коммуникативном, духовно-познавательном; во-вторых, «примирить» наукоцентристское (предметный уровень) и антропоцентристское (коммуникативный, духовно-познавательный) направления в образовании.

### **Список литературы**

1. Бердяев Н.А. Человек. Микрокосм и макрокосм // Феномен человека: Антология. М., 1993.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. М., 1991.
3. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.
4. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков). М., 2002.

Е.В. Борисова

## Формирование художественно-эстетической культуры студентов педвуза в контексте социальных проблем современной России

**Н**а современном этапе развития человечества Россия переживает сложный этап трансформации всех сфер жизни. Наблюдается изменение экономического положения страны, деформация социальных устоев жизни общества, переоценка устоявшихся идеалов и ценностей, углубление «пропасти непонимания» между представителями разных поколений, разрыв между высокой значимостью культуры и ее реальным уровнем в обществе. В сложившейся ситуации остро встает проблема воспитания нравственной стороны личности человека. Ведущая роль в ее решении принадлежит сфере образования, одним из субъектов которой является педагог. Именно личность учителя оказывает существенное воздействие на все важнейшие процессы жизнедеятельности, определяющие личную и профессиональную судьбу школьника.

В гуманистической традиции образования, базирующейся на признании человека, как уникального явления природы, акцентируется внимание на приоритете субъектности, развитие которой связывается с целью и смыслом жизни. Понимание студентом возможности влияния на свою жизнь, права и ответственности в обнаружении своих способностей и творческого потенциала приводит к осмыслению значимости соотношения между внутренней свободой са-

моразвития и целенаправленным влиянием на нее общества, государства. При этом во всех подходах к воспитанию, обучению и образованию, наряду с активностью обучающихся, педагог выступает как активное начало. В связи с этим, определяются задачи, опосредующие целенаправленность педагогического процесса.

Принимая субъектность как систему структурных компонентов, сведенных в мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный и «отношенческий» блоки (В.А. Сластенин), мы считаем, что становление личностных структур сознания будущего учителя, развитие его самостоятельности необходимо рассматривать в плоскости саморазвития, самовоспитания, самообразования, системообразующим фактором которого выступает стремление, способность обучающегося к личностному и профессиональному самосовершенствованию, как основе творческих возможностей развития художественно-эстетической составляющей процесса педагогической деятельности.

В результате длительного изучения, анализа и обобщения опыта педагогических институтов, многолетних наблюдений и исследований процесса научной и педагогической деятельности, В.А. Сластенин определил основные закономерности профессионального становления, формирования личности учителя, путей его самовоспитания и самообразования. Так, опираясь на так на-

Екатерина Витальевна Борисова – аспирант ЛГПУ, кафедра общей теории и истории педагогики



зываемый «профессиографический» метод, были обоснованы и конкретизированы профессионально обусловленные качества специалиста системы школьного образования, состав, объем социокультурных, психолого-педагогических, методических умений и навыков. Разрабатывая модель современного учителя, В.А. Слостенин выделил основополагающие ее компоненты:

- свойства и характеристики, определяющие направленность на педагогическую деятельность;

- психолого-педагогические знания, умения и навыки;

- объем и состав специальной (предметной) подготовки, ее методику.

Для решения рассматриваемой нами проблемы важным является компонент формирования личности будущего педагога средствами художественно-эстетических искусств, выработки умений на «себя», художественно и эстетически развивая «себя», совершенствуя свои знания и навыки.

Разработка вопросов художественно-эстетического воспитания, как совершенствования способностей личности учителя школы, обусловлена современным социокультурным состоянием образовательной сферы. В условиях высшей педагогической школы она базируется на концепции художественно-эстетического образования, понимаемой как система взглядов на предмет идей и инновационной деятельности. Такое мнение исходит из анализа состояния образования средней и высшей школы. Возможность создания реальных условий протекания учебного процесса складывается с учетом тенденций, социокультурных предпосылок предмета изучения художественно-эстетического воспитания учителя.

Проблема включения культурного аспекта в образовательный процесс педвуза вполне очевидна. Введение Госстандартом культурологических предметов с минимумом знаний (культурологии и МХК) историко-теоретического характера, имеющих прикладное значение, не решает вопроса культурного развития личности. Авторы

перечисленных дисциплин осознают необходимость художественно-эстетического направления, перспективность применения в обучении художественных искусств, но не более (Г.В. Драч, С.П. Мамонтов, А.К. Маркова, А.А. Радугин, Ю.В. Рождественский и другие). Между тем, профессионально-педагогическая культура нуждается в образовательной художественно-эстетической составляющей, базирующейся в настоящее время на правах художественной самодеятельности педвуза. На наш взгляд, главной идеей здесь должно быть внедрение феномена в образовательный процесс высшей школы на правах общекультурных и специальных дисциплин, к тому же, реализация идеи подтверждается многолетним опытом. Так, «Художественная культура» как предмет базируется на доступном виде искусства – музыке, сущность и содержание которого основывается на положениях:

1. Цель и задачи овладения основами художественно-эстетической культуры заключаются в усвоении знаний и выработке умений, ориентированных на развитие общей и художественно-эстетической культуры;

2. Использование распространенных видов искусств (музыки, живописи, поэзии) как средств синтеза впечатлений, ассоциаций восприятия художественных произведений, повышает эффективность образовательного процесса; уровни знаний, художественно-эстетических умений опираются на научные подходы – аксиологический, деятельностный, личностный и др.;

3. Доступность, осознанная необходимость культурологического усвоения знаний содействует формированию умений художественно – эстетического характера;

4. Педагогическое руководство осуществляется путем включения студентов в профессионально значимые виды художественно-эстетической деятельности.

Взаимосвязь смежных предметов и видов искусств получает теоретическое осмысление. При этом освещение исследования связано с использованием возрастной категории юношества, стремления к само-

реализации собственного «Я» в постижении искусства. Педагогический уровень мыслится как потребность применения дидактических принципов и методов обучения культурологического характера. Образовательный процесс художественно-эстетического воспитания, развития личности будущего учителя направлен на проектируемый результат, в соответствии с целями и задачами формирования художественно-эстетических умений. Содержательное изложение подготовки будущего учителя выражает реализацию культурно-исторической характеристики учителя школы на уровне культуры. При этом призвание его есть специфическое отношение, органически соединяющее личностные характеристики художественного воспитания и образования в вузе.

Концептуальные поиски в этой сфере определяются профессиональными характеристиками учителя, его психологизмом воздействия на поведенческий компонент. Методика художественно-эстетического воспитания нацелена на обеспечение выработки художественно-эстетических умений, духовных интересов и запросов, образа мыслей на уровне художественного осознания, ценностных ориентиров. При этом решение проблемы формирования художественно-эстетических умений предусматривается педагогической системой образования, как культурологического процесса, требующего иного взгляда на учителя – носителя культурных ценностей.

Значимость художественно-эстетической деятельности, владение специальными знаниями, умениями нуждаются в некоторой конкретизации. При этом компетентность такого рода становится фактором, определяющим эстетическую активность, как обновление духовной сферы. В этой связи, приобретение художественно-эстетического опыта взаимодействия учащихся с видами искусств выводит учителя на конструирование собственного отношения к работе с детьми. Так продуктивное начало, его использование, выработка художественно-эмоциональной

реакции на действия и сигналы извне формируют потенциальные возможности и способности интерпретации полученных сведений с новых позиций.

Между тем, идеи художественно-эстетического образования строятся на коммуникативной основе. Следовательно, взаимное осведомление друг друга, относительно характера музыкального звучания, эмоциональных откликов образного содержания произведения, его оценки, в соответствии с художественным контекстом и выступает условием коммуникативного взаимодействия обучающихся. К тому же, проявление активности есть стремление понять замысел художника, с учетом других мнений, высказанных в дискуссии. При этом ценностные установки и убеждения носят позитивный характер, мнение как характеристика музыкального явления, что придает процессу обучения психологическую комфортность состояния присутствующих на занятиях.

На наш взгляд, художественно-эстетическое образование не может ограничиться процессом обучения в педвузе. Объединяя системы средней и высшей школы, оно может выходить за пределы стен образовательных учреждений. Следовательно, здесь связывается понятие преемственности художественного развития личности с концепцией решения проблемы подготовленности общества к восприятию художественных сочинений. Такое движение освоения художественных сокровищ не имеет ни времени, ни пространственного ограничения сроков их постижения.

Художественно-эстетическая подготовленность общества направлена на выработку естественного характера эстетического взросления как нравственности, преемственности относительно детей, молодежи, взрослых, способных к освоению ценностей культуры. Преодоление разрыва между художественно-эстетическим образованием и реальной профессионально-педагогической деятельностью, создавая единое воспитательное, обучающее и развивающее художественно-эстетическое пространство.

Оно охватывает все годы подготовки специалиста, стимулирует работу учебно-воспитательного процесса педвуза, в направлении устранения недостатков традиционно-го обучения. Следовательно, программа курса «Художественно-эстетическая культура» может рассматриваться как педагогическая технология. Организация художественно-эстетической подготовки, с ее вариативностью использования средств, методов и приемов, в ходе лабораторно-практических занятий, нацелены на внедрение идеи «профессионально-педагогической компетентности в соединении с художественно-эстетической культурой». Данный факт выявляет реализацию широких возможностей учителя в образовательном процессе школьного контингента. В современных условиях художественно-эстетическая подготовка должна быть сосредоточена на создании условий для культуротворческих сил общества, преодоления несоответствия уровней художественно-эстетического развития средней и высшей школы, технологии, науки и производства педагогических кадров. Таким образом, концепция исследования художественно-эстетической культуры учителя опирается на:

- информационные обзоры, известные научные положения – основу построения оценочных знаний и выводов;
- эффективность и качество методического, теоретического материала и всего образовательного процесса;
- комплекс методов и способов, используемых в образовательном процессе, необходимости корректирования цели и результатов экспериментальной работы;
- выявление связи и взаимовлияния различных факторов, явлений, сопровождающих процесс образования и воспитания, с теоретическими установками ориентации на положительные результаты учителя в изучении и преподавании предмета «Художественно-эстетическая культура».

В содержательной и методической части дисциплины учтены требования, предъявляемые к ее созданиюю:

- адекватности дидактическим процессам;
- доступности, с учетом возможности усвоения учебного художественно-эстетического материала;
- преемственности специальных знаний школьных программ «Музыка» и «Изобразительное искусство» (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский);
- специфики и особенностей проведения занятий по предмету;
- контроля за усвоением знаний, диагностичности полученных результатов.

Целью разработки данной концепции является научное обоснование путей художественно-эстетического развития учителя школы, определение реальных перспектив его деятельности с учащимися. Концепция специальной подготовки конкретизирует идеи профессионально-педагогической культуры в данной дисциплине и строится с учетом результатов исследовательской работы:

- перспектив развития средней и высшей школы;
- оценки реальных проблем художественно-эстетического образования учителей-предметников, материальной базы, кадрового обеспечения, состояния учебно-воспитательной работы в школе и вузе;
- качества знаний, умений учащихся и будущих учителей;
- наличия традиций, уровня сформированности личностных характеристик учителя, его свойств и качеств;
- преемственности, с точки зрения сформированности художественно-эстетической культуры у выпускников школ и дальнейшего продвижения будущих учителей в сферу культурологических знаний.

Концептуальный аспект отражает идею эстетизации художественно-педагогического образования, формирования эстетического отношения к окружающей действительности:

- художественно-эстетического мышления;
- преодоления непонимания значимости владения искусством;

- восприятия художественного образа;
- эмоционально-образного содержания, интерпретации и рассуждения о нем.

При анализе итогов обучения, сделан вывод о педагогической целесообразности и эффективности вузовского художественно-эстетического образования учителей, выраженного в позитивном и заинтересованном отношении к предмету, учебная программа которого предполагала:

- межпредметную связь с историей, литературой, иностранным языком, математикой, физикой, биологией, физвоспитанием и др., в таких темах, как жизнь, наследственность и развитие, животный и растительный мир, человек и его здоровье, чувства, эмоциональная сфера личности, природные условия жизни, естественные науки, исторические сведения о конкретном регионе, крае, области;

- литературные сведения, связанные с деятельностью поэта, писателя, его эстетическими взглядами;

- становление художественной культуры страны;

- изучение творчества писателей, поэтов, памятников, событий эпохального значения, сведений об обученных и роли художественного искусства в их жизни;

- влияния искусства на научные открытия;

- связь людей искусства с художественно-эстетической культурой и научной деятельностью, возможностями реализации творческих замыслов в других его видах.

В разработанной художественно-образовательной программе предполагается:

- реальное улучшение подготовки специалиста школы, обозначенное в ведущих направлениях творческой деятельности, что определяет значительное увеличение профессиональных возможностей самостоятельного осуществления эстетической работы с учащимися;

- реализацию специальных знаний, умений эффективного применения методики использования художественных искусств на предметном уроке.

Между тем, учебно-образовательный процесс нацелен на развитие художественно-творческого потенциала, стимулирование познавательной активности, желание общения с искусством, что, в условиях современности ориентирует педвуз на совершенствование дидактических систем обучения. При этом, студент выступает, как активный субъект художественно-педагогического процесса, как исследователь, опосредующий эстетические знания. Ориентация на позицию постижения искусства усиливает направленность на освоение новых форм и методов обучения.

Методология реализации художественно-эстетической культуры имеет две ориентации: критически-аналитическую и предметно-конструктивную. Критически-аналитическая ориентация включает:

- анализ традиционных педагогических представлений и категорий художественно-эстетической культуры;

- осмысление научного мышления и его взаимосвязь с чувственно-эмоциональной сферой личности;

- технологию образования, ее соответствие целям и задачам;

- совершенствование принципов, методов и приемов обучения с определением направления на идеалы образованности учителя как личности.

Предметно-конструктивная ориентация исходит из принципа достаточности содержания художественно-эстетической культуры в образовательной деятельности:

- создания необходимых условий для переходного периода, связанного с внедрением культурологических знаний в общекультурный статус учителя;

- интеграции художественно-эстетического образования в мировое культурное пространство посредством использования классического наследия отечественной и мировой культуры.

Содержательная ориентация дисциплины включает:

- методологические подходы к художественно-эстетической деятельности в опоре

на психолого-педагогическую теорию личности, достижения педагогической науки прошлого и настоящего, на опыт выдающихся отечественных и зарубежных педагогов;

- профессионально-педагогические знания и умения учителя в объеме личностных характеристик;

- перспективные проблемы художественно-эстетического образования;

- педагогические условия формирования специалиста школы средствами художественных искусств, как возможности реализации новых целей воспитания и образования;

- развитие высшей педагогической школы (художественно-эстетический аспект): перспективные направления художественно-эстетической деятельности, форм, методов воспитания и обучения, адекватного поставленным целям;

- критерии оценки эффективности художественно-эстетической деятельности вуза;

- художественно-эстетические знания, необходимые в создании образовательно-воспитательной среды;

- планирование работы, проведение разного рода художественно-эстетической деятельности в высшей педагогической школе;

- основные функции педагогов, причастных к художественно-эстетическому воспитанию и образованию школьников;

- общее и разное в специальном образовании молодежи;

- подготовленность учителей-предметников к выполнению целей и задач воспитания средствами искусств;

- профессиональные качества учителя-предметника, осуществляющего художественно-эстетическую деятельность (музыкально-педагогические ценности, мастерство, увлеченность, кредо).

Исследование педагогического процесса формирования художественно-эстетической культуры основывается на осмыслении и понимании следующих факторов и явлений:

- понимании соотношений между зна-

нием и истиной в науке и искусстве;

- оценке степени достоверности категорий научного знания о культуре, фактов, понятий, законов, теоретических выводов, гипотез, знаний эстетических категорий, результатов эксперимента, практического применения научных знаний;

- представлений о различиях между научным и псевдонаучным знаниями;

- художественными и нехудожественными явлениями в искусстве;

- соотношений и связей между логикой, эстетикой, естествознанием, общественными науками и искусством;

- роли логического, интуитивного и образного мышления в процессе познания искусств на различных этапах его овладения;

- осмысление понятийно-терминологического аппарата в сфере музыкально-эстетической культуры;

- понимание изучения полноценного учебного процесса;

- запоминание теоретических моделей (готовых знаний), логических выводов, творческих упражнений освоения умений применения теории на практике. Следовательно, современный этап развития высшей школы связан с решением проблемы повышения интеллектуального уровня, познавательного, культурного и творческого потенциала учителя, как конечного результата вузовского образования.

### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Человек и общество [Текст] / Б.Г. Ананьев // Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества: сборник статей под ред. Б.Г. Ананьева. – М., 1973. – 184 с.

2. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки [Текст] / С.Н. Беляева-Экземплярская. – М.: Русский книжник, 1923. – Вып. 1. – 45 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов – н/Д, 1997.

5. Кабалецкий Д.Б. Как рассказывать детям

о музыке? [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Сов. композитор, 1977. – 254 с.

6. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] / Программа по музыке для общеобразовательной школы (1-3 классы) / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1977. С. 3-30.

7. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.

8. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания [Текст]: Книга для учителя / Б.М. Неменский / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

9. Слостенин В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовка учителя [Текст] / В.А. Слостенин // Книга: Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / Под ред. В.А. Слостенина. – М., 1979. С. 3-11.

10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.

11. Слостенин В.А. Слостенин [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Издательский Дом Магистр - Пресс, 2000. – 488 с.

12. Слостенин В.А. Формирование социально активной личности учителя [Текст] / В.А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1981. - №4. С. 76-84.

О.Н. Мачехина

## Формирование социальной компетентности старшекласников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе

**И**зменения в социальном заказе на качество подготовки выпускников средней школы, колледжей и университетов требует введения компетентностного подхода к организации образовательного процесса.

Соответственно, организация современного образовательного процесса должна заключаться в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. При этом собственно содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

Эти положения являются основополагающими в компетентностном подходе в образовании, основной задачей которого является попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда.

Но компетентностный подход предполагает формирование не только знаний, умений и навыков, но и овладение способами действий в различных ситуациях жизни и деятельности, что составляет социальную компетентность человека.

Эти ситуации в современном образовательном процессе рассматриваются в контексте ситуаций социальной жизни и дея-

тельности учащихся и студентов.

Отметим, что для реализации вышеизложенных основных положений компетентностного подхода обучение и воспитание и в школе, и в колледже и в вузе по своей сути должно и уже сейчас может стать контекстным. В соответствии с теорией контекстного обучения, разработанной в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание деятельности [1.С.8]. Контекст представляет из себя систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации. При этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. [1.С.7] Основной единицей содержания контекстного обучения является ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. [1.С.12] Возвращаясь к компетентностному подходу, заметим, что его практическая направленность была задана материалами Симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать [5]. Другими словами, компетентностный под-

Ольга Николаевна Мачехина – старший преподаватель кафедры открытых образовательных технологий Московского института открытого образования.

ход усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, что отмечалось и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [3], авторами «Государственных образовательных стандартов» [2]. Вслед за И.А. Зимней мы полагаем, что одним из направлений реализации компетентного подхода в той его содержательной части, которая связана с актуальностью проблемы формирования социальной компетентности учащихся, является разработка и внедрение личностно-деятельностного и ситуационно-проблемного подхода.

«Личностно-деятельностный подход, где цель – «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, и таких ее личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность и др. поведенческих аспектов посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования компетентностей человека. Ситуационно-проблемный подход, где организационно управленческая форма образования нацелена на формирование социальных компетентностей, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности». [4] Кратко рассмотрев основные характеристики контекстного обучения и подходов к реализации компетентного подхода в современном образовании, мы полагаем, что одной из возможностей практической реализации этих направлений в условиях средней школы может стать разрабатываемый нами проектно-контекстный подход к обучению и воспитанию. Сущность этого подхода заключается в разработке и проведении в старших классах средней школы ролевых игр в форме ролево-игровых проектов. Основной деятельностной составляющей

ролево-игрового проекта является проектирование обучающихся и воспитывающих ситуаций в контексте социальной жизни и деятельности.

Следует отметить, что для успешного проектирования ситуаций в контексте социальной жизни и деятельности в образовательном учреждении должны быть созданы и развиваться особые педагогические условия, соответствующие концептуальным положениям компетентного подхода. Среди наиболее важных из таких условий, мы рассматриваем следующие:

#### 1. Личность учителя-воспитателя и его гуманистическое отношение к личности учащегося:

Полагаем, что это условие является важнейшим для реализации не только проектно-контекстного подхода, но и для осуществления образовательного процесса как такового. Но именно личность учителя и его гуманистическое отношение к ученику определяет перспективность применения того или иного подхода, так как только сам учитель на конкретном уроке определяет, будет ли этот урок развивающим, обучающим, воспитывающим или это будет просто времяпрепровождение учащихся, с которыми ничего плохого не должно за время урока случиться.

#### 2. Профессиональное саморазвитие учителей и воспитателей::

Только учитель-воспитатель, постоянно и непрерывно повышающий уровень своего профессионализма, способен обучить и воспитать человека, готового к вступлению во взрослую жизнь, довольно сильно отличающуюся от того, как она описана в большинстве учебников. Правда, здесь надо сказать, что в современной школе очень мало учебников, в которых реальная жизнь хотя бы описывается, не говоря уже о том, чтобы в этих учебниках на основе предметного содержания проектировался контекст социальной жизнедеятельности будущих выпускников средней школы.

#### 3. Моделирование самими обучающимися контекста социальной жизни в форме



#### ролево-игровых проектов:

Исходя из характеристики предыдущего педагогического условия, можно сказать, что моделирование и проектирование контекста социальной жизни может, и, видимо, должно стать неотъемлемой частью учебного, и, в основном, воспитательного процесса в современной школе. При этом особенно важно то, что моделировать и проектировать ситуации, которые впоследствии становятся основой ролево-игровых проектов, могут сами учащиеся. Основанием для такого суждения служит пример работы над четырьмя ролево-игровыми проектами в процессе проведения нами экспериментального исследования. Ролевые игры, подготовленные и проведенные учащимися Х-ХІ классов основаны на выборе наиболее актуальных ситуаций, сложившихся в их жизни в определенный период.

4. Использование мотивационных стимулов (таких как: самоутверждение в группе, коррекция собственной самооценки, реализация творческих, организаторских и иных способностей, востребованность результатов деятельности в среде ближайшего окружения учащихся), побуждающих школьников овладевать способами социально ориентированных действий и поступков:

Для того чтобы использовать перечисленные мотивационные стимулы, они, по нашему мнению, прежде должны быть проанализированы учителями-воспитателями в отношении каждого отдельного ученика и стихийно возникающих в школе объединений учащихся, так как работа в группе является неотъемлемой составляющей процесса формирования социально-компетентного поведения. Не менее важным мотивационным стимулом является востребованность результатов деятельности, и, прежде всего, индивидуальной деятельности, в среде ближайшего окружения того или иного участника проектной группы. Активная работа по сбору и анализу информации в ходе работы над проектом, подготовка к проведению игры, участие

в технической поддержке подготовки презентации проекта очень значимы для ребят. И особенно важна позитивная оценочная реакция остальных участников группы. Все мотивационные стимулы личностно-ориентированы и, будучи грамотно использованными учителями-воспитателями, побуждают учащихся овладевать актуальными для них в той или иной игровой ситуации способами социально-ориентированных действий и поступков.

#### 5. Наличие социально-лично ориентированной школьной культуры:

Прежде всего, заметим, что под школьной культурой мы понимаем комплекс норм, ценностей и принципов деятельности, разделяемый большинством представителей того или иного образовательного сообщества. Поскольку любая школа, вернее, любое образовательное учреждение – это самобытный микромир со сложившимися традициями, нормами и ценностями, постольку все события и явления, происходящие здесь индивидуальны и неповторимы. Это касается и организации учебного и воспитательного процесса, и организации профессиональной подготовки учителей-воспитателей и, исходя из темы нашего исследования, отношения к проблеме формирования и развития социальной компетентности учащихся. Образовательное учреждение, школа существует и функционирует не в безвоздушном пространстве, она – составляющая, причем, главная составляющая образовательного сообщества. Это сообщество представлено внутренним (учащиеся, учителя, работники школы) и внешним (родители, живущие рядом со школой люди, работники различных подразделений социальной инфраструктуры, представители управленческих структур образования, представители институтов государственной власти и т.д.) уровнями. Школьная культура как особый стиль взаимодействия всех ее участников складывается под воздействием многочисленных факторов, но уровень её развития во многом определяет успешность процесса обучения и воспитания со-

циально-компетентного выпускника средней школы, готового стать полноправным, деятельным и инициативным участником общественных отношений.

На основании всего вышесказанного мы можем сделать три вывода.

Во-первых, для формирования и развития социальной компетентности учащихся старших классов необходимо создавать и развивать в школе определенные педагогические условия.

Во-вторых, наличие этих условий является важным для разработки таких обучающих и воспитывающих ситуаций, которые позволили бы моделировать и проектировать реальные действия учащихся. Эти ситуации должны быть игровыми, но, по своей сути, максимально приближенными к реальной жизни, то есть соответствовать контексту будущей социальной жизни и деятельности учащихся.

В-третьих, объединение в условиях образовательного процесса основных положений контекстного обучения и основных направ-

лений развития проектного метода обучения позволяет говорить о возможности внедрения в школьную практику проектно-контекстного подхода к обучению и воспитанию

### *Литература и источники*

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и практика // Межвузовский сборник научных трудов, М., 2004. Вып. 1.
2. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.
5. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) / Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

О.С. Руднева

## Личность, духовность, культура: взгляд из «серебряного века»

*«Время ли теперь – спросят нас – отменить нравственное военное положение, время ли говорить об идеях и культуре при свисте пуль и столах жертв? Мы отвечаем: да, время... Борьба разрушительная может вестись без широких идей, без сознания отдаленных ее целей; борьба созидательная, начало которой уже наступило, нуждается в культурном творчестве, в ясности и цельности мирозерцания, в богатстве духа и свободе инициативы».*

С.Л. Франк

Слово «духовность» буквально на слуху у всех. Говорят о её кризисе, поисках и возрождении о «духовной катастрофе». Формы личной духовной культуры упрощаются, их содержание снижается и негативируется, растет отрицательное отношение к окружающему миру.

Объективные законы общественного развития одинаковы для всех, но в каждой стране, для каждого народа они проявляются по-особенному. Духовность как раз и выражает эту особенность. Она складывается веками, составляя своего рода стереотип, глубинную основу решения стоящих на каждом историческом этапе проблем.

Истоком духовности издавна считалась вера в те или иные общечеловеческие идеалы и ценности, сплачивающие, объединяющие людей. В этом смысле духовность трактуют чаще всего как тягу людей к вершинам культуры и совершенствованию своих творческих способностей. Признаком ду-

---

Ольга Сергеевна Руднева – кандидат философских наук, доцент Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, эксперт Федерального оператора Приоритетного национального проекта «Образование», Москва.

ховности человека в этой связи может считаться добровольный выбор им важнейших ценностей и идеалов и подчинении своей жизни их требованиям. По учению апостола Павла, истинная духовность дает человеку мистическую способность прямо усматривать (внутренним оком, интуитивно) суть вещей и беспристрастно оценивать совестью собственные намерения и поступки.

Не гуманизм порождает духовность, а духовность порождает этичность, предшествует ей, давая метафизический опыт свободы – прорыва к трансцендентному, переживание сопричастности миру в целом, опыт гармонии. Нарушение гармонии и есть зло, а стремление ее восстановить – источник добра, истины и красоты. Этическое – следствие и результат конкретной работы ума и души, переживания метафизического опыта свободы.

В интенсивной духовной жизни начала XX в. среди талантливых русских философов особым образом звучит имя Семена Людвиговича Франка – прекрасного публициста и оригинального философа. Его труды стали заметным культурным событием эпохи, а научные идеи имели существенное

значение для осмысления феноменов культуры и духовности. Эволюция мировоззрения Франка проходила под знаком приоритета культуры, общечеловеческих ценностей. Его высказывания о событиях века минувшего как будто – о нынешнем времени. В настоящее время, когда Россия в очередной раз столкнулась с проблемой выбора пути, по которому она должна развиваться, и средств, способствующих достижению результата, вновь не утихает полемика о культуре, духовности, ценностях, человеческой личности, об освобождении духовного мира человека от идеологических шор, запретов, стереотипов.

Годы забвения своего исторического прошлого, невнимания к философскому наследию не проходят бесследно. Мы продолжаем наблюдать признаки кризиса – политического, экономического и, что самое страшное, кризиса духовного. Именно в этом причина столь пристального внимания к философской мысли рубежа веков, к тому времени, когда в отечественной общественной мысли шел интенсивный поиск общественных идеалов и ценностей, а также путей и средств преобразования общества.

В открытой полемике столкнулись идеализм и материализм, прежде всего в лице марксизма. И хотя марксизм тогда победил, полемика осталась открытой, она не закончилась с отправкой «Философского парохода» – высылкой из России в 1922 г. цвета российской интеллигенции.

В изломах и муках затянувшихся преобразований Россия завершила XIX столетие. Ни в одном классе, ни в одном сословии не было примиряющего начала: вражда сжигала сердца и озлобляла умы. «Литература, наука, искусство, философия, религия нужны были лишь постольку, поскольку они были орудиями политической борьбы; все идеи и духовные запросы, расширявшие кругозор личности, вносившие новые точки зрения и оценки, беспощадно отмета-

лись, как ненужная роскошь и помеха; страна сама духовно объявила себя на военном положении и требовала от всех только повиновения и солидарности в исполнении гражданского долга»<sup>1</sup>. На этой почве «было возвращено суровое, фанатическое поколение борцов, полное отваги и самоотвержения, но бедное самостоятельной мыслью и духовным творчеством»<sup>2</sup>. Истинная же культура может быть построена только на нравственных, духовных основаниях. Ложная вера, государственные институты, человеческая плоть, требующая удовольствий только для себя, – вот основание разделения людей, негармоничного устройства жизни. Наука и искусство, потерявшие нравственные ориентиры, поддерживают эту «неразумную» жизнь.

Русские мыслители XX в. были поставлены перед очевидным для них фактом кризиса цивилизации и культуры Нового времени, который проявился в разрушительных войнах и не менее разрушительных революциях, а завершился зарождением античеловеческих тоталитарных режимов. Эта реальность сама врывается в умы и судьбы, заставляет обратить на себя внимание, требовала осмысления. Не мог уйти от этого «зова» и Франк, но и тут сохранивший положение «свидетеля истины», что давало ему возможность избежать оков доктринёрства и следовать Спинозовскому принципу «не плакать, не смеяться, не ненавидеть – а понимать», глубоко погружаясь в исследование духовной культуры, которая, по выражению Н.А. Бердяева, в предшествующих поколениях левой интеллигенции была задавлена.

В окружающем мире обнаружилось признаки усиливающегося **нивелирования ценностей** в человеческой жизни в целом, в различных сферах человеческой культуры – тех ценностей, в которые свято верит сам. С анализом социально-исторической обстановки Франк приходит к пониманию

<sup>1</sup> Франк С.Л. Политика и идеи (О программе «Полярной Заезды») // Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С. 67–68.

<sup>2</sup> Там же.

того, что катастрофа культуры – следствие катастрофы мировоззрения. Культура – это такой процесс, которому сопутствует нравственное развитие человека. Идеалы истинной культуры блекнут, потому что постепенно утрачивается мировоззрение, в котором они коренятся: «Исключительно трагический характер современной эпохи, неслыханное обилие в ней зла и слепоты, расшатанности всех обычных норм и жизненных устоев предъявляют к человеческой душе такие непомерно тяжелые требования, с которыми она часто не в состоянии справиться»<sup>3</sup>. Духовная культура – это способ накопления, хранения и трансляции от поколения к поколению общезначимых ценностей. Русская философия ставит знак равенства между понятиями «культурный» и «нравственный» человек. Культура, по глубокому убеждению мыслителей, неотделима от нравственности.

Оценка духовной реальности как первичной трактуется Франком не как порождимость материального духовным, но как приоритетность для человека его внутреннего мира в сравнении с эмпирическим материальным бытием. Потому и действительность социально-политической революции Франк отрицает на том основании, что она не затрагивает основ человеческой личности, ее самосознания, духа, творчества. Внешние условия жизни не в силах преобразовать человека; личность определяется духовной культурой, сознанием. В мире, по Франку, существует только одна гарантия новой свободной жизни – изменение сознания людей, перерождение их души, которое возможно лишь средствами духовно-культурного порядка. Таким образом, культура образует как бы нервный центр духовной и практической ориентации чело-

века, позволяя обрести надежду и устойчивость в окружающем мире.

Именно поэтому философия Франка – философия духовности. Его главные концепции, и, прежде всего, философия культуры, посвящены проблемам духовности человеческой жизни<sup>4</sup>. Духовность выступает как способ самостроительства личности. Если мировоззрение предполагает выбор образа жизни, то духовность связана с выбором своего собственного образа, своей судьбы и роли: «Можно искалечить человеческий дух, можно внешне властвовать над ним; но внутренне поработить его нельзя, даже если его носитель сознательно согласится на это»<sup>5</sup>. Только «духовной жаждою томим», преодолевая себя и переступая через рутинность повседневности, человек поднимается до уровня метафизических проблем своего бытия и уже в пределах своего духовного измерения задумывается над своей сущностью и существованием, пытаясь ответить на извечный вопрос: что он должен делать, чтобы оставаться человеком?

Духовное рождение человека осознается и переживается как состояние внутренней свободы, как преображение мира внутреннего и иное видение мира внешнего. Идеальный случай духовного рождения воспроизводит в своем «Пророке» А.С. Пушкин, герой которого, как бы умирая, рождается заново. И рождаясь духовно, он обретает способность постигать глубинную суть мира и своего места в мире.

Духовность всегда выступала как выход к высшим ценностным инстанциям конституирования личности и ее менталитета, как призыв к свершению того, что не свершается естественным путем. Духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную

<sup>3</sup> Франк С.Л. Крушение кумиров // Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С. 114.

<sup>4</sup> Необходимо отметить, что до сих пор в философии и общественной мысли нет общепринятого понимания сущности духовности: «историческое сознание» М.А. Барга, «целостность психической деятельности» М.С. Кагана, «синтез эстетизма, этизма, теоретизма» В.Г. Федотовой, «Истина, Добро, Красота как некое целое» В.И. Гусева, «единство всех нравственных сил человека» католика всех армян Вазгена I и т.д. И потому, с нашей точки зрения, вновь особенно интересна позиция Франка, подошедшего к данной проблеме органично, на основе синтезе различных подходов.

<sup>5</sup> Франк С.Л. Крушение кумиров // Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С. 158.

личности на этической основе, способность создавать тот внутренний мир, благодаря которому реализуется свобода человека. По мысли Франка, момент свободы составляет подлинное средоточие духовной жизни и личности.

Духовность – это всегда полнота бытия, противоположная любой абсолютизации какой-либо его подсистемы. Духовность не сводится к душе. Душа – субъект духовности, а не ее самость. Вот почему духовность не попадает под оппозицию «субъективное – объективное», а выступает как бытие, нацеленное духом (такое бытие Н.А. Бердяев называл «первожизнью», в которой органически сопряжены духовное и материальное начала человека). В этом ракурсе духовная жизнь автономна, совершается в форме **самоопределения**. А характер самоопределения или внутренней борьбы в такой мере типичен для конкретной душевной жизни и образует само ее существо, что его отсутствие равносильно душевной болезни, разложению душевного существа»<sup>6</sup>.

Духовный потенциал культуuroобразующей жизнедеятельности характеризуется ее способностью придавать смысл индивидуальному бытию. Платон учил, что душа человека состоит из двух частей: бессмертной – божественного разума и смертной, – которая, в свою очередь, распадается на две части: отвагу и чувственное вожеление. Последние две части, по образному представлению Платона, как два коня, благородный и неблагородный, везут колесницу-тело, бессмертный же разум управляет ими за кучера.

Если духовное начало рассматривать лишь в аспекте его трансцендентности, то личность лишается своей динамической сущности, своих стремлений, становится слепым орудием высших сил, а потому исчезает, утрачивая свои наиболее существенные качества. Но и сведение духовного бытия до психологических характеристик так-

же уничтожает личность, поскольку личная духовная жизнь обуславливается именно ее причастностью трансцендентному духовному бытию, которое действует на средоточие, вершину или глубину личности. Трансцендентное является основой, почвой, «ноуменальным миром», «духовным царством», Богом. Трансцендирование означает прорыв в иное бытие, который в здешнем бытии подготавливается как глобальное его преобразование, направленное к иной онтологической перспективе. Онтология этого процесса и связывается Франком с «образом и подобием Божиим», образующим само существо личности. Человек «всегда и по самому своему существу есть **нечто большее и иное**, чем все, что мы воспринимаем в нем, как законченную определенность, конституирующую его существо. А именно, он есть в некотором смысле бесконечность, так как внутренне срачен с бесконечностью **духовного царства**»<sup>7</sup>.

Всюду, где человек пытается оторваться от трансцендентной реальности или просто не знает о ней в силу оборванных традиций воспитания и образования, всюду, где он пытается жить только для себя самого, силой своего субъективного произвола, там он как личность неизбежно погибает. Поэтому все попытки рационально определить основы личности сводят ее до пассивного уровня.

Абсолютная личность как источник духовности автономна: «Поскольку духовное бытие констатирует **личность**, к его существу принадлежит **индивидуальность**. Ибо личность всегда есть индивидуальность – это выражается в ее безусловной единственности, незаменимости, неповторимости»<sup>8</sup>. Духовное бытие живое, это бытие жизни. Духовная культура – самый динамичный, самый гибкий компонент цивилизации, как источник общественного прогресса.

<sup>6</sup> Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. М., 1917. С. 146.

<sup>7</sup> Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С.

<sup>8</sup> Там же С. 413.

**Истоком духовности издавна считалась вера** в те или иные **идеалы и ценности**, сплачивающие, объединяющие людей, которые выступают атрибутом духовности как общечеловеческой ценности. Однако общечеловеческое – это не абстрактно-человеческое, присущее всем людям. Оно определяет внутреннее личное «самостояние человека»: «Идея **личного подвига...** всецело опирается на признание абсолютных ценностей. Человек способен на великие дела не когда он действует под влиянием личных интересов и инстинктов, а лишь когда он сознает себя слугой и исполнителем высших, сверхчеловеческих предназначений»<sup>9</sup>.

В человеке природа восходит к самосознанию, к «самооткровению», с другой стороны, в творческой и свободной активности человек находит в себе сияние божественности. «Природа не есть слепой и мертвый механизм, – иначе все разумное, живое, духовное стояло бы **вне ее**, и универсальность ее понятия была бы нарушена; наоборот, как мощь и дарования художника, мыслителя, вообще творца мы ценим не по его слабейшим, а по сильнейшим и наиболее выдающимся произведениям, так и о сущности природы мы должны заключить по ее высшему созданию, человеку и его культуре. В этом смысле Франк убежден, что сердцевина природы лежит в человеческой душе.

Значение ценностей в концепции Франка огромно. Ценности упорядочивают действительность, отражают иные по сравнению с наукой аспекты окружающей действительности. **Идеалы и ценности придают смысл и цель человеческой деятельности.** «Но идеи и идеалы нужны не только для того, чтобы знать **что** нужно делать; они не менее нужны и для того, чтобы знать, **как** нужно действовать, **какие пути** к осуществ-

лению задачи должны быть признаны допустимыми и целесообразными»<sup>10</sup>. Цель человека как носителя ценностей разума, – творить добро, в каждый момент своей универсальной деятельности определять себя через соотнесение с высотой нравственной ценности.

Ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования. Ценностные ориентации носят вечный, внеисторический характер. В людях всегда присутствует стремление к утверждению любви и доброты, к облагораживанию собственной жизни. «История свидетельствует, что величайшие и самые значительные по своим последствиям события совершались под влиянием религиозных идей и веры в абсолютные ценности...»<sup>11</sup>.

Ценности – это святыни. Они должны быть у человека, иначе он – животное. «В душевных глубинах и у современного человека таится вера в некоторые абсолютные ценности, без которых жизнь теряет смысл, и дух, лишенный всякой опоры и всякого строя, может только прозябать, но не жить и не шириться»<sup>12</sup>.

Ценности не представляют собой действительности, ни физической, ни психической; сущность их состоит в значимости, а не в фактичности.

Ориентирование человека в окружающем мире, определение жизненного призвания и способов его осуществления, познание собственных творческих возможностей исполнены глубокого этического содержания. Поскольку сфера нравственности является областью более свободного самостоятельного выбора людей (в отличие от права, например), этический аспект в данном случае обладает особой значимостью. **Человек – единственный носитель нравственного сознания, нравственность же – это, прежде всего отно-**

<sup>9</sup> Франк С.Л. Культура и религия. (По поводу статьи о «Вехах» С.В. Лурье) // Философские науки. М., 1991. №7. С. 78.

<sup>10</sup> Франк С.Л. Политика и идеи (О программе "Полярной Звезды"). С. 72.

<sup>11</sup> Франк С.Л. Культура и религия. (По поводу статьи о «Вехах» С.В. Лурье) // Философские науки. М., 1991. №7. С. 77.

<sup>12</sup> Франк С.Л., Струве П.Б. Очерки философии культуры. Что такое культура? // Полярная звезда. 1905. №2. С. 110.

шение человека к самому себе, искание в себе своего идеального, неповторимого духовного облика, осуществление в себе нравственной нормы, в конечном итоге – торжество нормативного, идеально-духовного сознания в сознании эмпирическом, обыденном.

Поскольку сущность человека в ее исходном, глубинном определении есть внутреннее противоречивое единство материального и духовного, а всякая сущностная сила есть не что иное, как деятельное проявление им своей собственной сущности, то, следовательно, сами сущностные силы человека отличаются друг от друга не образующими их компонентами, которые всегда одни и те же, но лишь различными способами сочетания, соотношения друг с другом. Человек может в известной степени «закрыть глаза» на эмпирическую действительность, уйти, отстраниться, отрешиться от нее, потерять связь с нею; но он никак и никуда не может уйти от реальности внутренней, от реальности собственного «я». Собственная душа или жизнь есть достояние более важное и нужное человеку, чем все богатства и царства мира.

Франк выдвигал в качестве «программы» **самосовершенствование личности** на основе религиозно-культурной традиции, покаяние и признание личной вины и ответственности за происходящее, постепенное (под влиянием духовных факторов) изменение социальных и экономических условий жизни народа.

Атмосфера нетерпимости, которая царил в те годы в обществе, была связана, несомненно, не только с нежеланием общества прислушаться к голосу тех, кто предлагал духовный путь преодоления разногласий и междоусобной борьбы, но и с непониманием самой интеллигенцией (в том числе и религиозной, христианской ориентации) действительного характера идущего обновления общества и его структур, начало которому было положено отменой крепост-

ного права и которое состояло в окончательном переходе России от самодержавной, монархической формы правления к демократической.

«Исключительно трагический характер современной эпохи, неслыханное обилие в ней зла и слепоты, расшатанности всех обычных норм и жизненных устоев предъявляют к человеческой душе такие непомерно тяжкие требования, с которыми она часто не в силах справиться. Душа подвергается сильнейшему соблазну либо отречься от всякой святости и предаться пустоте и призрачной свободе цинического неверия, либо с угрюмым упорством вцепиться в обломки гибнущего старого здания жизни и с холодной ненавистью отвернуться от всего мира и замкнуться в себе»<sup>13</sup>.

Развитие культуры можно определить и представить как развитие, освоение ресурса свободы. Культурные основания формируются «навырост». Но способен ли человек их достичь и реализовать, хочет ли, в состоянии ли осилить тяжкий труд развития к свободе, заложенный как культурная максима в основание культуры, а значит – способен ли человек к ответственности за себя и свою жизнь? Великий Инквизитор отвечает категорическим «нет», его оппонент – столь же категорическим «да». Они вечны, эти два персонажа. Один несет в себе культурный эталон, идеал свободы. Другой олицетворяет наличный уровень освоения его большинством. В том споре, как известно, побеждает Инквизитор. Но Франк верил, что культура, вот так регулярно проигрывая спор с косной действительностью, живет и побеждает в вечности. Голос культуры негромок, нет у нее солдат, тюрем, один воплощенный голый принцип, но – живет!

«В XX веке мир попал в водоворот бурного разрушительного движения, когда и все привычные нравственные навыки жизни, и даже само физическое существование человека находятся под угрозой гибели»<sup>14</sup>. Фи-

<sup>13</sup> Франк С.Л. Крушение кумиров. С. 114.

<sup>14</sup> Франк С.Л. Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии // Франк С.Л. Духовные основы общества. М., 1992. С. 464.



лософ не был приверженцем революционных порывов, которые якобы должны установить Царство Божие на Земле. Согласно мысли Франка, такие цели утопичны. Задача государственной власти не в том, чтобы установить рай на Земле (это невозможно), а в том, чтобы не допустить ада. С точки зрения Франка революции – «коренные ломки истории» – бессмысленны, так как бессильны изменить человеческую природу и вызывают лишь хаос и разрушение культуры. Не социальный «скачок» (скачок «мимо духовности»), а постепенная, доходящая до глубин души «реформа бытия» – таков единственный путь к человеческому обществу. Личность должна быть богочеловеческой, общество же должно быть человеческим, солидарен с ним Н.А. Бердяев.

Если смысл жизни в воссоединении с Богом, то необходимо и воссоединение с другими людьми, ибо Бог заключен и в них. Важно понимание и осуществление ценности личности любого другого человека. «Отсюда уясняется, в качестве предельной цели общественного развития, идеал общества, в котором отсутствовало бы всякое принуждение, насилие и давление, где люди соединялись бы в свободные союзы и, принося себя в жертву свободно признанному долгу и святине, сохраняли бы в этом культурном подвижничестве неприкосновенность и своей, и чужой личности»<sup>15</sup>.

И Достоевский и Толстой также исходили из того, что решить существующие социальные, нравственные коллизии и создать гармоничное общество можно при помощи нравственной проповеди, обращенной к каждому человеку. Насилие должно быть исключено из нравственного и социального обихода, так как способно породить только лишь ответное насилие.

Эта позиция была близка русским философам «Серебряного века». Учение Франка о человеческой личности, о бесполезности

насилия для нравственного переустройства, о божественном предназначении человека, о смысле его жизни, органично вошедшее в его философию культуры – эти размышления находятся в общем русле той духовной традиции, что идет от Достоевского: «Столь остро осознанная Толстым греховность полиции, суда и всякого государственного принуждения есть лишь производное, отраженное выражение этой основной нравственной антиномии человеческой жизни, вытекающей из дуализма между благодатью и законом»<sup>16</sup>.

Нормальное состояние человека – в той или иной степени быть связанным с Высшим, Идеалом. И именно тогда, когда этот идеал в сознании человека искажен, обеднен, превращен вообще во что-то отвлеченное или отнят у человека насильственно – именно тогда инстинкт стремления человека к идеалу заменяет истинную веру идолопоклонством, догматизмом, стремлением к псевдо-ценностям, ко всякого рода «измам». Потому очень большое значение мыслитель придает свободной человеческой совести, которая является «величайшим разрушителем всяких авторитетов и всякого догматизма... Работа религиозной, как и философской мысли – интуитивного, как и рационального духовного творчества – тем и ценна, что она есть разрыв со слепыми традициями, пересмотр всех ходячих понятий и верований перед высшим трибуналом свободной совести – свободная переоценка всех ценностей»<sup>17</sup>.

**Все зависит от того, какой именно ответ дает, в конце концов, человек на вопрос о самом ценном в жизни.** Дело в том, что преимущественное внимание на ценностно-рациональном содержании культуры восстанавливает в правах целеполагающее действие человеческой личности, т.е. такие действия человека, которые обуславливаются заданными целями, содержащи-

<sup>15</sup> Франк С.Л., Струве П.Б. Очерки философии культуры. Культура и личность // Полярная звезда. 1905. №3. С. 182.

<sup>16</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. М., 1992. С. 87.

<sup>17</sup> Франк С.Л. О свободной совести // Полярная звезда. №6. С. 417–418.

мися в ценностях. А осуществление этих ценностей всегда связано с выбором. «**Доказывать** вообще моральную ценность чего-либо невозможно; здесь есть только один путь – апелляция к нравственному чувству. И это нравственное чувство властно и внушительно говорит, что любовь к истине, справедливости, красоте, чести и прочим «призракам» обладает бесспорно и весьма высокую моральную ценность»<sup>18</sup>. Определение человеком аксиологической доминанты, т.е. установки на приоритетные ценности, позволяет ему упорядочить отношение к культуре.

Таким образом, Франк был убежден, что в самые тяжелые и переломные моменты человеческого существования, в периоды «общественного возмущения», войн и катаклизмов созидательная деятельность человека и общества в целом нуждается в культурном творчестве, в ясности и цельности мирозерцания, в богатстве духа и свободе инициативы.

Франк видит путь выхода из кризиса в единой ценностной платформе, в основе которой должна быть абсолютно-ценная личность. С позиций общечеловеческих ценностей, непреклонно защищая достоинство и самоценность человека, относился он к событиям политической жизни, как всемирной, так и российской, тяжело переживая все трудности и остался убежденным в том, что политическое, экономическое,

социальное обновление России должно сопровождаться культурным ее обновлением, возрождением, без которого все остальное невозможно и бессмысленно.

Жизненный опыт русского мыслителя, эволюция его мировоззрения привели к созданию яркой религиозно-философской концепции, большинство положений которой актуально и в наши дни.

### *Литература*

1. Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. Свердловск, 1991. 240 с.
2. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение/ Сост. П.В. Алексеев. М., 1990. 528 с.
3. Из глубины: Сборник статей о русской революции С.А. Аскольдова, Н. Бердяева, С. Булгакова, Вяч. Иванова, А.С. Изгоева, С.А. Котляровского, В. Муравьева, П. Новгородцева, И. Покровского, П. Струве, С. Франка. Перепечатка издания 1918 г. М., 1991.
4. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с. (Мыслители XX в.).
5. Франк С.Л. Крушение кумиров // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 113-182.
6. Франк С.Л. Смысл жизни // Франк С.Л. Духовные основы общества. М., 1992.
7. Франк С.Л., Струве П.Б. Очерки философии культуры. Что такое культура?// Полярная звезда. 1905. № 2.
1. Франк С.Л., Струве П.Б. Очерки философии культуры. Культура и личность// Полярная звезда. 1905. №3.

<sup>15</sup> Франк С.Л. Фр. Ницше и этика «любви к дальнему» // Франк С.Л. Сочинения. М., 1990. С. 37.

Н.В. Самсонова

## Пути реализации воспитательного потенциала проблемного обучения в культурно-историческом контексте его рассмотрения

**Ц**елостность человеческой личности в гармонии интеллектуального и духовного, интеллектуального и духовно-познавательного, всегда подчеркивалась русскими философами. Так, Н.А.Бердяев писал: «Человек малая вселенная, микрокосм – вот основная истина познания человека и основная истина, предполагаемая самой возможностью познания» [1. С.29]. Можно предположить, что внутренняя человеческая сущность, его духовное начало, из которого должно все проистекать и которое должно быть целью его существования, не всегда должно подчиняться интеллектуальному развитию. Интеллектуальный потенциал должен созидать, а не разрушать, для этого он должен идти в едином целостном пространстве с духовной деятельностью личности. По мере того, как человечество развивается интеллектуально, должна возрастать его духовность, мера ответственности за свои поступки. Отмечая роль воспитания, И.А. Ильин подчеркивал: «Его основная задача не в наполнении памяти и не в образовании «интеллекта», а в зажигании сердца. Обогащенная память и подвижная мысль – при мертвом и слепом сердце – создает ловкого, но черствого и злого человека. Вот почему образование без воспитания есть дело ложное и опасное» [2. С.307].

**Нина Васильевна Самсонова** – доцент кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

Не случайно основоположник концепции проблемного обучения в России С.Л. Рубинштейн, раскрывший закономерности процесса мышления, писал: «Чем больше у человека власти, внешней силы, тем губительнее отсутствие у него внутренней силы, силы душевной, духовной, делающей человека великодушным (и при том именно духовной, душевной, а не просто и не только интеллектуальной)» [3. С. 461]. Ученый не разделял обучение, развитие и воспитание личности в учебном процессе, он подчеркивал, что «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...» [Цит. по: 4. С.6].

Анализируя взаимосвязь процессов обучения и воспитания, И.А. Ильин также отмечает, что воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). В связи с чем автор пишет: «Это именно тот тип отношения между двумя этими процессами, в котором они как бы сливаются воедино. ... В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение» [4.С.7].

Важность и необходимость нравственного образования и передачи этических знаний, а, следовательно, воспитания в процессе обучения, подчеркивается современ-

ными учеными. Так, И.С. Кон, отмечая взаимосвязь уровня развития интеллекта и уровня морального сознания, отвечает на вопрос, как связано развитие нравственного сознания личности с ее поведением: «На мыслительном уровне показателями морального развития личности служат степень осознанности и обобщенности ее суждений, на поведенческом – реальные поступки, последовательность поведения, способность противостоять искушениям, не поддаваться ситуативным влияниям и т. д.» [5. С. 99]. При этом показывается как положительное влияние на выбор поступка предварительного обсуждения моральной проблемы, так и ее различные уровни. Как подчеркивает И.С. Кон, необходимо различать способность человека узнавать моральную проблему, самостоятельно разрешать ее и ставить, а также быть готовым к совершению поступка. Так, автор пишет: «Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от ее психологической готовности к тому или иному действию» [5. С. 302]. И далее: «Нравственная позиция раскрывается в поступках и формируется поступками же, причем особенно важную роль в установлении единства знаний, убеждений и деятельности играют конфликтные ситуации» [5. С.302]. Таким образом, И.С. Коном утверждается, что поведение людей в новых для них проблемных ситуациях зависит от наличия у них опыта разрешения аналогичной ситуации. В контексте этого автор отмечает, что новая проблема сопоставляется с прошлым опытом человека, и чем более личным является опыт, тем сильнее его влияние. При этом, показывая необходимость активной позиции личности в этом процессе, поскольку учение есть не просто передача формальных знаний или личного опыта, И.С. Кон подчеркивает: «В том, что касается высших жизненных ценностей, научить другого нельзя, каждый должен учить себя сам, можно только помочь ему глубже понять окружающий мир и самого себя, стать са-

мым собой, реализовав лучшее, что есть в нем» [5. С. 331]. Следовательно, автор выделяет как необходимость включения этических знаний в образовательный процесс, так и приобретение опыта разрешения проблемных ситуаций, а также усилий и активности самой личности в процессе воспитания и самовоспитания своего внутреннего мира. Кроме того, полагаем, что, исходя из отмеченных положений об уровнях разрешения нравственных проблем, возможно выделение критериев для определения уровня духовно-познавательного развития: 1) знание проблемы; 2) ее понимание, осознание, «присвоение»; 3) готовность к совершению поступка.

Рассматривая различие между понятиями развитие (обращено к тому, что уже присуще индивиду) и воспитание (к тому, чего у него нет, нравственные нормы общественной морали присваиваются в процессе воспитания), В.Д. Шадриков также анализирует различные уровни и этапы присвоения качеств общественной морали. Так, к ним относится уровень знания о том, что такое хорошо и что такое плохо, следующим этапом присвоения является этап понимания и осознания, заключающийся в том, что «человек начинает мыслить нравственными категориями» [6. С. 126]. Стремясь к познанию самого себя, на базе биологических человек развивает свои духовные способности, поднимаясь в своем развитии до духовных творений, которые, будучи творениями человеческого разума («накопление знаний, значений и смыслов»), относятся «к самому человеку и осмыслению его роли и назначения в истории» [6. С. 238]. Духовные способности, по В.Д.Шадрикову, «это способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотнесенности себя и мира, соотнесенности себя с другими людьми» [6. С. 238], отражающие духовную сущность народа, систему ценностей, значений и личностных смыслов [6. С. 244]. Ученый показывает, что духовные способности – «это интегральное проявление интеллекта и духов-

ности личности» [6. С. 256], что позволяет, по мнению В.Д. Шадрикова, в полном смысле раскрыть проблемы воспитания.

Таким образом, отметим еще раз следующие положения: во-первых, духовные способности формируются, определяются и регулируются духовными ценностями личности; во-вторых, развитие духовных способностей возможно на основе интеграции интеллекта (продуктивность мышления) и духовности личности, что обуславливает взаимосвязь развития и воспитания; в-третьих, выделение уровней и этапов присвоения качеств общественной морали. Исходя из вышеизложенного, полагаем, что в учебном процессе возможно развитие, в том числе, духовно-познавательных умений (способность к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотносению себя и мира, соотносению себя с другими людьми), что будет способствовать воспитанию и самовоспитанию личности.

Кроме того, подчеркивая взаимосвязь между развитием духовных способностей и культуры, В.Д. Шадриков показывает, что овладение культурой «еще не есть воспитание духовности в человеке и развитие творческих способностей» [6. С. 245]. Можно многое знать, но не уметь творить и не быть духовным человеком. Автор отмечает: «Духовным знание становится тогда, когда оно превращается в личностно значимое. Только личностное знание является духовным знанием» [6. С. 245]. Таким образом, только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием. При этом, по В.Д. Шадрикову, на основе личностно-значимых знаний и умений формируется духовность «как способность творить личностно-значимое, которое может стать и общественно значимым» [6. С.251]. В этом личностно значимом человек отражает себя, свое понимание, свой смысл, свои цели.

Рассматривая образование как компонент культуры в контексте аксиологического подхода, В.А. Слостенин и В.П. Каши-

рин констатируют, что «аксиология может рассматриваться «как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики» [7. С.162]. Так, трактуя воспитание в контексте процесса интериоризации общечеловеческих ценностей, авторы пишут: «Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и принимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями» [7. С. 265]. Исходя из этого, воспитание может быть рассмотрено «как специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей» [7. С. 265], поскольку в ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но и исторический опыт, накопленный человечеством. А так как ценностные ориентации отражаются в нравственных идеалах, последние представляют собой образец, определяющий перспективы развития личности.

Важно подчеркнуть, что авторы отмечают также различные формы присвоения общечеловеческих ценностей: «интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и практического (готовность к деятельности), социального и индивидуального в личности» [7. С. 266]. Существенно, что данное положение, по нашему мнению, позволяет выйти на определение уровней формирования ценностей: знание, понимание, осознание и «присвоение» ценности, личностный смысл которой позволяет строить личностную картину мира (А.Н. Леонтьев), исходя из чего возникает практическое действие и поступок в социуме. Следовательно, целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к формальным требованиям, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение (С.Л.Рубинштейн).

Рассматривая формирование общей модели процесса воспитания в системе непрерывного образования в контексте формирования отношения человека к миру, авторы данной концепции (Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А.) понимают отношение как одну из основ и базисный механизм формирования ценностей и, соответственно, воспитания. Так, в связи с этим подчеркивается, что воспитание человека «всегда направлено на формирование определенных ценностей, которые рассматриваются в качестве основ воспитания» [8. С. 46] и что «в процессе воспитания объекты отношения должны быть структурированы в последовательности от простого (предметного) к более сложному (абстрактному)» [8. С. 48].

Исследуя сущность понятия «ценность», авторы концепции предлагают наиболее общее определение, согласно которому, «общечеловеческими называются такие ценности, которые принимаются и развиваются всеми людьми в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития» [8. С. 58]. Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они должны лежать в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. В качестве такой основы авторы называют такие общечеловеческие ценности как ценности Жизни, Добра, Истины, Красоты. При этом авторы пишут: «Общечеловеческие ценности общественного сознания, будучи интернализированы индивидуальным сознанием человека, определяют национальные ценности, ценности общества, семьи, труда, образования и т.д., формируя в образовательном процессе Человека-Гражданина, Человека Нравственности и Культуры, Человека-Созидателя» [8. С. 60].

Следовательно, процесс воспитания – как процесс формирования отношения человека к Миру – в контексте непрерывного образования может интерпретироваться и строиться «в виде процесса управления интернализацией человеком (...) ценностей

общественного сознания, с учетом его возрастных и личностных особенностей и, тем самым, в виде процесса управления базисным механизмом развития личности» [8. С. 53]. При этом авторы выделяют следующие этапы процесса управления присвоением ценностей общественного сознания: включение их в среду воспитания, обеспечение взаимосвязи субъекта воспитания и объекта его отношений, вызов эмоционально-положительной реакции на эту связь (первичная индивидуализация), ее фиксирование и генерализация, осознание и коррекция (вторичная индивидуализация) [8. С. 54]. Авторы подчеркивают, что это и есть механизм становления нравственности личности, поскольку «именно в этом процессе ценности общественного сознания, представленные субъекту воспитания в качестве объектов его отношения, переживание которого как эмоционально и личностно-значимого превращает их в ценностные ориентации или ценности индивидуального сознания, ценности личности, что, в свою очередь, является основой формирования ее духовности» [8. С. 54]. Среди групп принципов, которые реализуются в процессе воспитания, представляет интерес группа принципов организации и самоорганизации готовности субъекта воспитания к включению в этот процесс: «активность человека, его мотивированность; проблематичность ситуации выбора и принятия решения, готовность к сотрудничеству; способность к творчеству и коммуникативность» [8. С. 55].

Таким образом, формируемая общая для всего процесса непрерывного образования модель воспитания, по мнению авторов, предполагает разработку следующих общих направлений: 1) от общего нерасчлененного представления объекта отношения к его детализации, дифференциации; 2) от объективации затруднений к их осознанию и вербализации; 3) от ознакомления с объектом отношения к переживанию его значимости для человека; 4) от житейского, бытового понятия об объекте к его научному содержанию [8. С. 56].

Итак, духовный мир личности понимается нами как определенная система ценностей, ценностных ориентаций, которые являются, в свою очередь, «фактором включения человека в социум, фактором его обособления и индивидуализации» [9. С. 233]. При этом общечеловеческие ценности и духовная культура обретаются и развиваются, прежде всего, на основе познания внутреннего мира, формирования личностных ценностей, что создает условия для воспитания и самовоспитания личности в учебном процессе.

Проблемное обучение рассматривалось в многочисленных исследованиях в основном в плане обучения как источник формирования творческих интеллектуальных способностей и недостаточно разрабатывалось в плане воспитания как источник развития духовно-познавательного потенциала личности обучающегося. Тем не менее, воспитательный потенциал проблемного обучения подчеркивался А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней, И.Я. Лернером, В.Т. Кудрявцевым, Е.В. Ковалевской и другими исследователями и педагогами-практиками.

Так, отмечая, что проблемная ситуация включает в качестве одного из необходимых компонентов мотивы и потребности человека, А.М. Матюшкин пишет: «В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Именно потому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка» [10. С. 243]. И поскольку, по А.М. Матюшкину, процесс усвоения осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью, автор отмечает: «Процесс воспитания личности – это не специальный, особый процесс, происходящий отдельно и независимо от процесса обучения, но специальное дополнение к этому процессу» [10. С. 243]. Таким образом, в самом обучении происходит формирование личности.

Воспитательное значение проблемного обучения было отмечено И.Я. Лернером, который писал: «Оно не только обеспечивает высокое интеллектуальное развитие учащихся и тем самым преобразует процесс усвоения содержания образования, делая его творческим. Проблемное обучение влияет на духовный облик учащихся, на характер их мотивов к учению» [11. С. 54]. Следует при этом подчеркнуть, что И.Я. Лернер не разделяет обучение, развитие и воспитание обучающихся. Так, рассматривая дидактику как философию дидактики, И.Я. Лернер вводит понятие «воспитывающее и развивающее обучение», главной целью которого является система ценностей, которую необходимо творчески присвоить. Автор показывает необходимость расширения ареала ценностного отношения через сочетание творчества личных интересов, но «во благо другой личности, общины, социума, всего человечества», которая сливается воедино «по мере роста культуры человека и умножения сфер ценностного отношения» [12. С. 19].

Важным является замечание И.Я. Лернера об активном участии личности, на уровне высокой «напряженности», в терминологии автора, при удовлетворении постматериальных («духовные идеалы, идеалы свободы») ценностей. Причем превышение вторых над первыми – «указатель идеала обучения, к которому надо стремиться и которое трудно достижимо» [12. С. 20]. В таком случае, по И.Я. Лернеру, в основе любого содержания образования и любой дидактической системы скрыто или явно лежит определенная социально-этическая философия, которая формирует через обучение культуру личности. Культура в обобщенном виде обозначается И.Я. Лернером как социальный опыт, накопленный человечеством, который включает: знание, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности [12. С. 27].

Отмечая необходимость наполнения содержания жизнедеятельности учебного за-

ведения системой общечеловеческих ценностей, И.Я. Лернер подчеркивает, что «совокупность ценностей и скрытых в ней идеалов наполняет, в случае успешного достижения воспитательных целей, духовную жизнь человека в достаточной мере», она способна обеспечить «желаемое саморазвитие личности, расширение ее новыми ценностями того же порядка» [12. С. 33]. При этом в обобщенном виде ученый предлагает следующую триаду ценностей: справедливость, ответственность, духовность. Следовательно, отмечает И.Я. Лернер, обучение в целом всегда должно быть идеологизированным, все содержание «должно быть контекстно связано с идеалами, а по процессу – идеаломотивированным (отношение к учению, сопровождающим его элементом – содержательным, процессуальным и организационным)» [12. С. 37]. В основу учебно-воспитательного процесса и его содержания должны лечь ключевые ценности. Таким образом, И.Я. Лернер, во-первых, рассматривает обучение в целостности его содержания, формы и организации как идеаломотивированный процесс; во-вторых, подчеркивает, что основу и содержание учебно-воспитательного процесса должны составлять ключевые ценности, что позволит достичь воспитательных целей и обеспечит саморазвитие личности; в-третьих, показывает, что духовность является одним из обязательных компонентов триады ценностей.

Подчеркивая важность и необходимость изменения содержания как всего процесса обучения, так и каждого учебного предмета, И.Я. Лернер полагает, что содержание образования («неизменно и на всех ступенях обучения») должно включать следующие элементы: 1) систему взаимосвязанных и постепенно усложняющихся знаний; 2) способы применения знаний; 3) структуры творческой деятельности; 4) эмоционально-ценностное отношение. При этом И.Я. Лернер подчеркивает, что усвоение данного содержания должно быть направлено «на формирование мировоззрения

и мировосприятия, обуславливающих облик личности, проявляющийся в ее активной жизнедеятельности» [12. С.43].

Соответственно, проблемное обучение выходит за рамки образовательного пространства школы или вуза и становится проблемным обучением и проблемным восприятием самой жизни, формирующим и воспитывающим личность через развитие ее духовно-познавательного потенциала. В контексте этого В.Т. Кудрявцев подчеркивает: «Отсутствие проблемно-творческого начала в деятельности – свидетельство бездуховности человека» [13, с.71]. Нельзя не согласиться, что такое видение проблемного обучения предусматривает единство познавательной творческой деятельности, которая подготовит к постановке вопроса «почему», и внутренней духовной деятельности, которая поставит вопрос «как жить, как поступать». Суть вопроса «быть или не быть?» смещается в плоскость «зачем быть, как быть, каким быть?», что, несомненно, затрагивает более глубокие слои человеческой сущности.

Воспитательный потенциал проблемного обучения рассматривается В.Т. Кудрявцевым с позиций культурологического подхода, в контексте которого автор также не разделяет обучение, развитие и воспитание обучающихся. Процесс становления духовных способностей рассматривается ученым «как присвоение исторически сложившихся форм культуры человечества» [13. С. 25]. Причем культура – это не свод алгоритмов деятельности, ее проблемная сущность подразумевает творческий характер «присваивающей» деятельности индивида. Основным источником развития творческих способностей в обучении, по В.Т. Кудрявцеву, является его проблемно представленное содержание. Так, например, как отмечает В.Т. Кудрявцев, к числу остро проблемных относятся вечные вопросы: «Что есть истина?», «Что есть добро?» и т. д., «ибо в них особо напряженно пульсирует дух противоречия». Это замечание особенно важно, поскольку «сквозное» включение «вечных»



вопросов в содержание проблемного обучения соответствующим дисциплинам существенно повысит духовно-познавательный потенциал самого обучения. Причем развитие творческих возможностей, творческого мышления в рамках отдельной дисциплины приводит к их универсализации. Развитие творческого мышления приводит, в том числе, к саморефлексии, саморазвитию, самовоспитанию, что является признаком развития духовно-познавательного потенциала личности, который «завязывается в структуре его души». Таким образом, проблемное обучение как целостная система объективно предполагает включение в себя также духовно-познавательного уровня [14], экспликация которого позволяет реализовать воспитательную функцию проблемного обучения различным предметами.

### **Литература**

1. Бердяев Н.А. Человек. Микрокосм и макрокосм // Феномен человека: Антология. М., 1993.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
3. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-педагогические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М., 1999.
5. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.
7. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
8. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). М.1999.
9. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста. Дис. ... докт. психол. наук. М., 1997.
10. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.; Воронеж, 2003.
11. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974.
12. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
13. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991.
14. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. – М., 2000.
1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности М., 1980.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №4.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.

Е.Г. Трунова

## Невербальные средства общения педагога

**И**звестно, что процесс обучения организуется в формах общения субъектов образовательного процесса – учителя и ученика (учеников), преподавателя и студентов. Любое общение – это не только воздействие одного человека на другого, но, прежде всего, их межличностное взаимодействие на материале содержания обучения. Как известно, всякое живое общение имеет три компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный (восприятие другого человека) и две стороны – вербальную и невербальную.

Однако в традиционном обучении педагогическое общение редуцировано, в основном, к однонаправленной “передаче информации” от учителя к ученику. Задействован, преимущественно, коммуникативный компонент, речевое воздействие учителя на сознание обучающихся почти не предполагает их взаимодействия (интеракции). Ученик занимает, в основном, «ответную позицию»: выполняет указания педагога, решает поставленные задачи, отвечает на его вопросы; перцептивная сторона общения сводится к требованиям к внешнему виду учителя и учеников (А.А. Вербицкий).

Что же касается невербальных средств общения, без которого нет полноценной речи, то его огромная роль в восприятии и понимании обучающимися значения и смысла сообщаемой педагогом информации практически не учитывается. Невербальные средства общения как совокупность жестовых,

мимических, интонационных и других неречевых комплексов, традиционно используемых человеком в ходе межличностной коммуникации, обладают высокой информационной емкостью; смысл услышанного во многом, а зачастую в решающей степени, зависит именно от невербальных сигналов, которые передают более 50% всей информации, обнаруживая содержание, не передаваемое больше никакими иными средствами с такой полнотой и в таком качестве.

В исследованиях лингвистов и психологов, посвященных особенностям, видам и функциям невербальных средств общения, создана хорошая теоретическая база для прикладных разработок; многие педагоги и психологи (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, Е.А. Петрова и другие) рассматривают «невербалику» в качестве важного средства повышения активности и ответственности педагогического общения. Между тем, формирование невербальной коммуникативной компетенции педагога не входит ни в содержание образовательных стандартов и программ, ни в процесс подготовки педагога для школы, колледжа или вуза.

Особенно остро эта проблема стоит в сфере подготовки учителя иностранного языка. Невербальные средства общения отражают социокультурные особенности носителей любого языка и сопровождают речь человека на протяжении всей его жизни. Участие этих средств в процессе речепорождения предопределено самой системой языка, социальным характером его происхождения и биологической природой говоря-

Елена Геннадиевна Трунова – аспирантка Липецкого Государственного педагогического университета.

щего. Невербальная и вербальная стороны общения органично и неразрывно сосуществуют, дополняя и взаимодействуя друг с другом, благодаря чему, общение реализует все свои функции.

Исходя из сказанного, мы разработали с опорой на контекстный подход, развиваемый А.А. Вербицким и его научно-педагогической школой [2, 3], модель обучения будущих учителей иностранного (английского) языка невербальными средствами общения. Обычно студенты довольно поверхностно знакомятся с особенностями неречевого поведения человека страны изучаемого языка, его национально-культурной спецификой и психолого-педагогическим потенциалом, причем, на факультативных занятиях, в рамках спецкурсов и элективов, что приводит к расчленению общения на речевую и невербальную составляющие, противоречащему единой логике функционирования языка. Поэтому мы решили обучать будущих учителей невербальными средствами иноязычного общения на практических занятиях по иностранному языку в рамках основного курса.

Предполагалось, что овладение будущим учителем невербальными средствами иноязычного педагогического общения возможно при условиях: включения в содержание обучения информации, отражающей невербальную сторону иноязычного педагогического общения; организации овладения невербальной стороной в органичном единстве с вербальной; моделирования в учебной деятельности студентов социокультурного контекста использования языка его носителями и контекста реальной деятельности учителя иностранного языка.

Мы исходили из необходимости формирования следующих основных умений педагогического общения: 1) умение передать информацию; 2) понимать состояние ученика; 3) организовать взаимодействие с детьми; 4) воздействовать на партнера по общению; 5) управлять своим психическим состоянием [5. С. 396]. Из всего большого набора невербальных сигналов, используемых при реализации этих умений, мы выбрали только жес-

ты. Базовые группы жестов, соотносимые с перечисленными умениями, и должны составить основу содержания обучения «невербалике» на практических занятиях. Предполагалось, что практически любой жест передает разноплановую информацию, соответственно, он может быть востребован для разного вида умений. Каждое из умений соотносилось с теми группами жестов, которые, на наш взгляд, наиболее функционально значимы для его реализации. Учитывалась также национально-культурная специфика жестов, которая, как отмечают исследователи, в большей степени проявляется у группы рисунчатых жестов и жестов-символов.

Выделенные нами жесты составили следующие группы:

1) для умений передавать информацию: рисунчатые/описательные, акцентирующие, жесты-символы;

2) для умений понимать состояние ученика: аутистичные/самоадапторы, поисковые, эмоциональные;

3) для умений организовывать взаимодействие с детьми: жесты обратной связи (одобрения, неодобрения, положительной оценки и т.п.);

4) для умений воздействовать на партнера: жесты управления (указательные, привлечения внимания, запрещения, приглашающие и т.п.), ритмические, акцентирующие;

5) для умений управлять своим психическим состоянием: аутистичные жесты/самоадапторы, поисковые, эмоциональные.

По каждой группе жестов выделены и описаны их основные функции в общении, отличия английских жестов от их русских аналогов.

Разработка и использование модели обучения будущих учителей английского языка невербальными компонентами общения опиралась на некоторые известные общие принципы контекстного обучения [2, 3], а также конкретные, сформулированные нами, принципы:

– последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профес-

сиональной деятельности учителя;

- учета специфики целей и задач профессиональной подготовки учителя иностранного языка;

- адекватности форм организации учебной деятельности студентов и средств обучения целям и содержанию образования;

- единства компонентов педагогического общения (коммуникативного, интерактивного, перцептивного) и двух его сторон – вербальной и невербальной.

- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

- принцип учета в обучении национально-культурной специфики невербальных средств общения.

Из трех базовых форм деятельности студентов в контекстном обучении [2, 3] мы использовали две, в рамках которых была реа-

лизована рассматриваемая модель обучения: *собственно учебную деятельность и квазипрофессиональную деятельность*, содержание которых разворачивалось с помощью семиотической и имитационной обучающих подмоделей. Семиотическая использовалась на подготовительном этапе, во время которого обучающиеся овладевали формой и содержанием невербальных знаков, то есть рисунком жестов, их значением и функцией. Здесь невербальные средства общения рассматривались как особого рода семиотическая система, функционирующая в тесной взаимосвязи с языком. Имитационная подмодель представлена ситуациями творческого характера, предусматривающими самостоятельное использование студентами усвоенной на первом этапе информации о невербальных средствах общения в условиях, моделирующих профессионально-педагогическое общение, в их контексте. Сущность рассматриваемой модели обучения представлена в таблице.

**Модель обучения невербальным компонентам общения**

Подмодели	Этап обучения	Основные задачи
1. Семиотическая	Подготовительный, репродуктивный	1.1. Формирование научного представления о невербальных средствах общения: их сущности, видах, функциях, национально-культурной маркированности. 1.2. Формирование ценностно-смыслового отношения к невербальным средствам общения как к компонентам эффективного педагогического общения. 1.3. Формирование навыков целенаправленного восприятия и идентификации жестов исходя из их функции в общении. 1.4. Овладение значением и рисунком жеста на основе имитации. 1.5. Формирование представления об адекватности/ неадекватности невербального поведения, причинах неконгруэнтности жестового поведения. 1.6. Формирование умения определять адекватность/ неадекватность жестов относительно ситуации общения, а также производить оценку жестового поведения с позиций формально-динамических и эстетических параметров.
2. Имитационная	Основной, творческий	2.1. Формирование умений самостоятельно и сознательно осуществлять выбор адекватного ситуации общения жеста. 2.2. Формирование умений планировать свою речевую деятельность с учетом использования невербальных средств общения. 2.3. Формирование умений гармонично комбинировать жесты и др. средства невербального общения в процессе коммуникативной деятельности. 2.4. Формирование умений производить анализ собственной коммуникативной деятельности с точки зрения корректности употребления невербальных средств общения.

Третья, *социальная подмодель* контекстного обучения реализуется в нашем случае в рамках школьной практики, где происходит дальнейшее самостоятельное совершенствование студентами умений иноязычного невербального общения в ситуациях, практически совпадающих по своему предметному и социальному содержанию с будущей педагогической деятельностью. Для дальнейшего совершенствования умений невербального общения также может быть использована деловая игра как такая форма квазипрофессиональной деятельности, в которой в наибольшей степени моделируются предметный и социальный контексты предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, разработанная нами модель представляет собой три последовательно и логично взаимосвязанных этапа обучения, каждый из которых, усложняясь в своих содержательных и методических характеристиках, все более полно и всесторонне отражает ситуации общения в предстоящей обучающимся педагогической деятельности. Подобная модель позволяет, на наш взгляд, не только успешно усваивать предметное содержание обучения, но и дает целостное представление о предстоящей профессиональной деятельности, способствует социальному развитию личности, формированию профессиональной мотивации.

Овладение невербальными средствами общения – процесс сложный, сродни овладению речью, предполагающий формирование и развитие целого комплекса умений: умение идентифицировать невербальные знаки, выбирать адекватные средства ситуации общения, комбинировать их и т.п.

Прежде всего, для овладения невербальными средствами общения необходимо научить студентов целенаправленному *восприятию* жестов, сопровождающих речь. Далее посредством сравнения-сопоставления студенты учатся их *идентифицировать*. Следующим умением, которым должны овладеть студенты при работе над невербальными средствами общения явля-

ется *оценка* жестов с точки зрения их адекватности-неадекватности ситуации педагогического общения, а также различения с позиций *формально-динамических* (темпа, амплитуда, количество движений и т.п.) и *эстетических* (экспрессивная выразительность, гармоничность сочетания невербальных средств между собой и т.п.).

Невербальное поведение присуще любому человеку и по сравнению с речевым поведением обладает большей спонтанностью, неосознанностью, импульсивностью. Мы же, ставя основной целью овладение студентами невербальными средствами общения, ведем речь о качественно ином уровне владения невербальными средствами общения, а именно сознательно контролируемым и рефлексированным, в связи с чем овладение умениями коррекции, оценки и др. неразрывно связано с умениями анализировать невербальное поведение, аргументировать свой выбор и т.д.

Планирование и осуществление педагогического общения в квазипрофессиональной, а в будущем и в профессиональной деятельности требует от студентов самостоятельного *выбора* невербальных средств, их *комбинирования* на основе прогнозирования результатов использования, то есть предвосхищения возможной реакции со стороны обучающихся на тот или иной жест или невербальный комплекс, а также *рефлексии* собственной коммуникативной деятельности с точки зрения корректного использования невербальных средств общения.

Последовательное формирование всех этих умений осуществлялось нами с помощью комплекса ситуаций педагогического общения, позволяющих обучающимся постепенно и последовательно переходить от отдельно взятого частного умения (идентифицировать, осуществлять выбор, комбинировать жесты и т.п.) к комплексному использованию невербальных средств. Отдельные упражнения направлены на формирование тех или иных конкретных умений, а комплекс в целом ориентирован на развитие всей совокупности способностей

использования будущим педагогом невербальных средств общения.

Эффективность описанной модели проверена нами в ходе опытного обучения студентов-четверокурсников – будущих учителей иностранного языка. Уровни развития умений невербального общения оценивалось по методике Е.А. Петровой [6], где в качестве критериев оценки (шкал) служат следующие.

*I шкала – формально-динамические параметры невербального общения:* оптимальный темп невербального поведения, определяющийся динамикой смены мимики, жестов, поз, взглядов и т.п.; адекватное число жестов, мимических картин, поз, прикосновений и т.п.; приемлемая амплитуда движений, не порождающая дискомфорта; адекватное разнообразие формально-динамических параметров невербального языка (амплитуды, плоскости выполнения и др.).

*II шкала – эстетическая гармоничность,* проявляющаяся в: экспрессивной выразительности, эмоциональной яркости и завершенности невербальных сигналов; гармоничности связи с речью (насколько мимика, жесты, позы и т.п. сочетаются с речью, логически ее дополняют); гармоничности сочетания различных невербальных средств между собой; эстетичности.

*III шкала – адекватность использования невербальных средств в ситуациях иноязычного педагогического общения* при реализации наиболее важных функций учителя на уроке, а именно: привлечение внимания; проявление требования; оценивание ответа; раскрытие материала; выражение отношения и т.п.

Заключительная оценка невербальной выразительности общения студенты экспе-

риментальной группы показала устойчивый рост показателей по всем трем шкалам, достигнув среднего уровня 71% по сравнению с начальным уровнем в 43%, оцениваемым как низкий. В целом, невербальное поведение будущих учителей иностранного языка стало более коммуникативным – направленным в большей мере на решение коммуникативных задач, чем на снятие психологических и языковых трудностей, с которыми они сталкиваются при порождении иноязычного высказывания.

Было отмечено, что предложенная модель: формирует интерес к культуре страны изучаемого языка, мотивирует на овладение языком как средством общения, а не «учебным предметом», развивает необходимые социокультурные и коммуникативные умения и навыки, ориентирует на будущую профессиональную деятельность, снимает некоторые психологические трудности в общении, расширяет возможности реализации творческого потенциала будущих учителей.

### *Литература*

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. М., 1999.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. – 208 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М., 1987. – 190с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд. М., 2000.
6. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. М., 1998.

И.В. Ягодовская

## Из истории становления и развития экскурсионного метода в российском образовании

*«В ЭТИ ГОДЫ ПРОДОЛЖАЕТСЯ СОБИРАНИЕ КАМНЕЙ, РАЗБРОСАННЫХ БЕЗДУМНО В ПРОШЛОМ. В ЭТОМ МЫ ВИДИМ ИСПОЛНЕНИЕ СЛОВ ДРЕВНЕГО ПРОРОКА: «ВРЕМЯ РАЗРУШАТЬ, И ВРЕМЯ СТРОИТЬ;...ВРЕМЯ РАЗБРАСЫВАТЬ КАМНИ, И ВРЕМЯ СОБИРАТЬ КАМНИ» (ЕККЛ. 3: 3,5)». (ИЗ СЛОВА СВ. ТЕЙШЕГО ПАТРИАРХА АЛЕКСИ ПОСЛЕ ПАСХАЛЬНОЙ ЗАУТРЕНИ В ХРАМЕ ХРИСТА СПАСИТЕЛЯ, 08.04.2007)*

Современная российская действительность характеризуется все нарастающими темпами технического прогресса, связанного с развитием информационных технологий. Академик В.И.Вернадский указывал, что существование современного общества немислимо без использования достижений научно-технической мысли, но этот процесс таит в себе серьезную опасность технократизации сознания людей. «Цивилизованное человечество готовит себе экологическую катастрофу...И меньше всего человечество замечает, какой ущерб наносит этот варварский процесс его душе... Экологическая среда человека меняется во много раз быстрее, чем у всех других живых существ. Темп этого изменения обусловлен непрерывным развитием техники, ускоряющимся в геометрической прогрессии...Эстетическое и этическое чувство теснейшим образом связаны друг с другом, и, разумеется, у людей, вынужденных жить в только что описанных условиях, атрофируется и то и другое. Для духовного и душевного здоровья человека необходимы красота природы и красота созданной человеком культурной среды», писал в 1972 г. лауреат Нобелевской премии К. Лоренц. Это мнение разделяли и многие отечественные

Ягодовская Ирина Владимировна – старший преподаватель государственной академии славянской культуры.

ученые (Э.В. Ильенков, Д.С. Лихачев, Н.Н. Моисеев, Н.В. Тимофеев-Ресовский и другие). В процессе обучения все более активно используются компьютеризация и информационные технологии. Эта ситуация в образовании влечет за собой обеднение эмоционально-чувственной сферы и снижение соответствующего опыта обучающегося, его эмоционально-ценностного отношения к другому человеку, к природе, к культуре, фиксирующей эти ценности и воплощающей их в литературе, живописи, архитектуре, не говоря уже о том, что страдает здоровье школьников. «Стремление сохранить в школе темпы информатизации общества ведут к перегрузке, вызывающей психофизиологические изменения состояния здоровья учащихся, особенно это касается учеников начальной школы», указано в письме Министерства здравоохранения России от 15.10.98 №2510/370-98-23. Ориентация на интеллектуализацию образования приводит к потере отечественных традиций в духовной и культурной жизни людей (Н.С. Дежникова, А.В. Сухарев и другие). Именно образование является хранителем отечественного менталитета. В комментариях к Закону Российской Федерации об образовании (гл.1, ст.2) сказано что «Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они должны лежать в основе

ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. ... Ценность жизни, бытия, означает отношение к космосу, Земле, природе, другим людям как носителям бытия. Эта ценность лежит в основе подлинного экологического сознания, развитие которого является одной из целей образования.» Принцип гуманизации, являющийся парадигмой современного российского образования, призван уравнивать проблемы, вызванные нарастающими темпами технократизации общества, сохранять традиции чувственного, морально-нравственного и неразрывно с ними связанного духовного воспитания. Для решения этой проблемы применяются различные способы, находящие свое выражение в содержании, формах и методах образования.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся ... <в ней> следует сохранить лучшие традиции отечественного ... образования», т.е. традиционные принципы, методы и формы обучения и воспитания. В связи с этим представляется важным изучение таких методов отечественной педагогики, которые могут решать поставленные задачи и быть адаптированы к условиям современности. Одним из таких методов является разработанный и успешно применявшийся отечественными педагогами экскурсионный метод работы с обучающимся. Основным элементом экскурсионного метода является экскурсия. Экскурсия, с одной стороны – древнейшая форма, с другой, – один из наиболее активных методов обучения, воспитания и гармонизации личности путем погружения в естественную, традиционную для данной культуры среду, или в иную среду, требующую освоения. На это обращали внимание такие крупные педагоги, как А.Я. Герд, А.Н. Даниленко, Е.А. Звягинцев, В.Ф. Зуев, Д.Н. Кайгородов,

Я.А. Коменский, В.Д. Лоза, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, В.С. Мартышин, С.А. Рачинский, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, К.П. Ягодский и многие другие.

Экскурсионный метод является активным синтетическим методом, объединяющим обучение и воспитание, исследовательский и иллюстративный методы и способен решать одновременно большое количество педагогических задач, опираясь на эмоционально-чувственную сферу ребенка и в свою очередь, развивая эту сферу. Сущность экскурсионного метода была описана Д.Н. Кайгородовым, составившим в 1901 г. программу по естествознанию, опирающуюся в начальных классах на непосредственное знакомство с природой с помощью систематических экскурсий. Обосновывая эту программу, Д.Н. Кайгородов писал: «Мы оторвались от природы, мы потеряли здоровье физическое и духовное... Нужно культивировать в школе не мертвую науку о природе, а живую любовь к природе и Божьим творениям, его составляющим... Культивирование такой любви ... присуще прохождению в русской школе живого, основанного на экскурсиях, русского природоведения, рассматривающего природу по ее общежитиям... Преподавание естествознания в младших трех классах будет заключаться в рассматривании... Надо ... изучать то, что на лицо в данной местности». На основе этой программы, профессора Тенишевского училища Б.Е. Райков (биолог), В.А. Герд (историк) и другие разработали конкретную программу обучения построенную на экскурсиях и ввели в употребление понятие «экскурсионный метод». Историк Н.А. Гейнике отмечал, что среди методистов нет полного единства в определении экскурсионного метода. Б.Е. Райков говорил: «Экскурсионный метод – есть один из видов активно-моторной проработки знаний (а это по существу часть творческого, трудового воспитания)». Историк, профессор Высших женских (Бестужевских) курсов, затем Санкт-Петербургского универси-



тета И.М. Гревс видел его в формуле: «путешественность – душа экскурсионности».

Б.Е. Райков писал: «Под экскурсией мы подразумеваем изучение объектов по месту их естественного нахождения (локальный принцип) и в связи с собственным передвижением в пространстве (моторный принцип). Эти два принципа и составляют сущность экскурсионного метода». Им были сформулированы пять признаков экскурсий в их непосредственной привязке к различным аспектам воспитательной работы:

1. Экскурсия есть способ синтетического изучения окружающего мира (т.е. объекты неотделимы друг от друга и от среды).

2. Экскурсия – один из способов предметного освоения мира (она учит ориентироваться в «живом музее»).

3. Экскурсионное освоение действительности предполагает эмоциональность.

4. Экскурсия коллективна, что есть элемент социального воспитания.

И.М. Гревс выделял два важнейших принципа, составляющих своеобразие экскурсии – подлинность и «путешественность».

«Экскурсия – беседа, но не монолог и не лекция, экскурсовод – не солист перед публикой, а режиссер, незаметно формирующий общность впечатлений и выводов из них». (А.В. Бакушинский).

В цивилизационном развитии человечества способы активного ознакомления с миром, в том числе и перемещение в пространстве с образовательными и воспитательными целями, существовали с древнейших времен. Анализируя письменные источники, мы обнаруживаем упоминания о событиях, которые сейчас можно интерпретировать как описание активного ознакомления с миром. Например, в Книге Бытия (Быт. 2, 18-19 и далее) говорится о работе Адама по систематизации животных и его знакомстве со свойствами растений. Воспитательная функция путешествий также была известна с древности. Например, Моисей водил израильтян (Исход, 12, 37 и далее) с целью воспитания свободного народа. Позже мы имеем

прямые исторические свидетельства об использовании путешествий и экскурсий с образовательными целями: путешествие Демокрита или беседы Аристотеля и Платона с учениками в садах Академии. В древнерусской литературе IX–XV веков сложился целый жанр, (весьма популярный, судя по большому количеству сохранившихся списков). Это «хождения», в которых очень подробно описывались дальние путешествия с подробными указаниями расстояний, направлений движения, особенностей местности и жизни народов («Хождение Даниила, игумена Русской земли», «Хождение Игнатия Смольнянина в Царьград», «Хождение Зосимы в Царьград» и мн.др.). Житийная литература полна примерами хождений подвижников с образовательными и духовно-воспитательными целями. Развитие городов и корпораций ремесленников в них привели к появлению «странствующих подмастерьев», набравшихся мастерства во время своих путешествий. В это же время, в связи с возникновением Университетов массово практиковалось перемещение студентов между ними. Винсент из Бове (1190-1264) говорил о пользе путешествий для юношества. В педагогических идеях Т.Мора фигурирует широкое применение экскурсий. М.Монтень (1533-1592) советовал воспитывать детей в саду, в лесу и т.д., а для завершения образования посылать их в другие страны. В иезуитских школах (XV–XVI вв.) были обязательны поездки, прогулки и экскурсии. Созданная П.Могилей Киево-Могилянская академия, возникшая на основе школ православных братств, восприняла основные педагогические приемы иезуитских школ (протоирей Г.Флоровский «Пути русского богословия»). Выпускники этого учебного заведения, такие, как Симеон Полоцкий, С.Яворский, Магницкий, Смотрицкий и др. явились продолжателями этих педагогических приемов, в Эллино-греческой (Славяно-греко-латинской) академии (1685 г.). Там широко практиковались «образовательные командировки за границу» учащихся. Я.А. Коменский говорил, что последним эта-

пом образования должно быть двухгодичное путешествие. И.Г. Песталоцци пропагандировал наблюдения окружающей местности. Петр I и сам путешествовал, и посылал своих подданных за границу с целью обучения. Он организовал первый в России музей - Кунст-камеру с образовательными целями. Анна Иоанновна посещала хозяйственные заведения, местный стеклянный завод. М.В. Ломоносов предпринял известное путешествие с целью получения образования. В уставах кадетских корпусов (организованы в 1743 г.) существовало указание на проведение экскурсий. Рекомендации проводить «прогулки в природу» с учащимися содержатся в Уставах учебных заведений Российской империи 1804 г. Во второй половине XIX в. наблюдается активное развитие экскурсионной практики и широкая поддержка ее общественностью: 1866 г. – «экскурсируют не многие школы, не чаще 1-2 раз в год, в основном – на ботанические темы» (А.Я. Герд). В изданной в 1878 г. «Объяснительной записке к программам городских училищ» указывалось: «Прежде всего необходимо приучить учащихся наблюдать все окружающее и в связной речи передавать все ими видимое и наблюдаемое». В 1887 г. был совершен школьный поход в Нилову пустынь, организованный С.А. Рачинским (элементы экскурсионного метода). А. Кромолицкий выпустил в 1890 г. работу «Опыт методики элементарного курса истории» в котором рекомендует использовать экскурсии. В 1900 г. – открыты Тенишевское, Лесное и другие училища. Экскурсии становятся обязательной частью учебного курса. В этом же году опубликован циркуляр Министерства просвещения «Об отмене летних каникулярных работ» и введении в практику образовательных прогулок и путешествий. В 1901 г. создана программа Д.Н. Кайгородова по естествоведению, основанная на экскурсионной работе (не менее 20 экскурсий в год с описанием подробной программы). В 1900 – 1910 гг. выходит ряд циркуляров

в поддержку экскурсионного дела. Экскурсионное дело в 1917–1920 гг. продолжает свое развитие, формируются экскурсионные станции, работает Экскурсионный институт. Но в 1920 – 1922 гг. начинается борьба со школьным краеведением и экскурсионная работа переориентируется на политическую пропаганду. В промежутке между 1922 и 1930 гг. происходит активизация экскурсионной работы с использованием экскурсионного метода. Проводятся экскурсии «по городской улице», «математика на экскурсиях», «физика в летних экскурсиях» и т.п. Тактика экскурсионистов направлена на «погружение» ученика в исследуемую среду («город как личность»). «Главная задача педагога на экскурсии заставить детей самостоятельно работать руками, ногами, головой» (Б.Е. Райков). В 1930 г. урок законодательно провозглашается основной формой учебной работы. Туристско-экскурсионная, краеведческая и натуралистическая работа сохраняются в системе дополнительного образования. Формальная поддержка экскурсионной работы хотя и сохраняется в 1950 – 1970 гг., но фактически превращается из метода в форму организации учебного процесса. Экскурсия как метод продолжает существовать в системе дополнительного образования. Политика официальной педагогики направлена на отчуждение обучаемого от познаваемой среды. Публикуемые в это время «Правила поведения в природе» основаны на запретах. В 1970 – 1990 гг. экскурсия официально рассматривается как форма проведения досуга.

С 2000 г. возобновляются попытки возрождения экскурсионного метода в системе краеведения, ДДУ, создаются отдельные программы для некоторых возрастных групп учащихся, тесно связанные с изучением конкретных предметов. Развивается экологический туризм. Вводится курс музейной педагогики в культурологических специальностях, который открывает новые возможности применению экскурсионного метода.

В.С. Ярошенко

## Формирование ценностного отношения к профессии учителя посредством искусства

**С**овременный этап развития социума характеризуется новым состоянием всех сфер общественной жизни. Глубокому переосмыслению в общественном сознании подвергается система ценностей в ее социокультурном контексте. Если еще в начале 1990-х гг. для значительной части старшеклассников идеалом служил образ человека-героя прошлого или настоящего, то теперь ценностные приоритеты изменились в сторону развития и распространения прагматических утилитарно-потребительских установок. Кризисные явления в образовательной и социокультурной сферах, усложнение процесса воспитания, обучения и развития личности определяют актуальность теоретической и методической разработки проблемы духовного воспитания старшеклассника, обусловленной противоречием между объективной потребностью художественно-эстетического воспитания в современном социуме и недостаточным уровнем реализации этой потребности в образовании.

Падение уровня художественного вкуса учащихся остается актуальной проблемой на сегодняшний день, связанной, прежде всего, с издержками рыночной экономики и практически полным отказом государства от художественно-воспитательной работы с населением. Выпускники школ вступают в самостоятельную жизнь с все более «скромным» опытом В.С. художественной деятельности и невысоким уровнем разви-

тия художественно-эстетической культуры. Тесная связь между отношением людей к искусству в их детские годы и уровнем духовного развития в зрелом возрасте дает основание предполагать негативные социальные последствия в снижении роли искусства для жизнедеятельности подрастающего поколения. Огромное значение детства и отрочества в духовном становлении человека, его художественном развитии требует повышенного внимания к художественно-эстетической педагогической работе учащихся. Здесь очевидны четыре канала, по которым должна идти эта работа: средства массовой коммуникации, учреждения культуры, школа, семья, причем в тесном педагогическом взаимодействии, а не вразнобой, как часто происходит сегодня. Подавляющее большинство школьников смотрит кинофильмы низкого качества. Популярны музыкальные передачи, в основном, за счет концертов эстрадной музыки, рок-музыки и поп-музыки. К сожалению, значительно снизился авторитет профессии учителя музыки, тогда как учитель выполняет одну из наиболее сложных задач современной школы: конструирует, лепит, экспериментирует, поднимает, ведет. От того, каков современный учитель, зависит, кто выведет культуру на ее истинное место в обществе. Нынешней школе нужен не только учитель музыки, живописи, литературы и т.д., а, прежде всего, художественно-образованный учитель-воспитатель, обладающий качествами экспериментатора, творца, психолога, целителя душ. Поэтому формирование ценностного отношения к профес-

В.С. Ярошенко – ассистент кафедры инструментальной музыки факультета искусств ЛГПУ.

сии учителя музыки является первостепенной задачей современной школы. Отбор молодежи на профессию учителя музыки понимается нами как социально-экономическая, педагогическая и культурологическая проблема, требующая разрешения на уровне вуза и школы.

Как известно, к окончанию школы личность находится в стадии завершения ее формирования. Те изменения, которые происходят с человеком в процессе его дальнейшей жизни, обычно не затрагивают многие личностные черты, и, определившись по окончании школы, далее сохраняются, остаются уже практически неизменными. Поэтому важно формирование у человека адекватного отношения к себе, как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности, к профессии, к искусству. При этом художественно-эстетическое воспитание школьников в контексте образования ?? есть некая утилитарная форма влияния на личность, посредством включения ее в культурологический процесс школы и социума.

Музыка, живопись, литература ?? наиболее доступные, сильнодействующие, напрямую связанные с эмоциональной сферой человека виды искусства. Посредством различных видов искусства у молодого поколения формируется утонченный вкус, понимание законов красоты, гармонии, высокая духовность. Активное включение учащихся в пласты духовной жизни общества через искусство, науку и другие сферы творчества, способствует укреплению связей школы и социума, оказывая влияние на систему ценностей и смыслов. Реализуя особые возможности предметов художественного цикла на пути гуманизации школы, искусство способствует росту и становлению новой, очеловеченной системы педагогического образования. Формирование художественно-эстетических элементов духовной культуры у школьников соотносится с задачами учебно-воспитательного процесса школы в процессе разностороннего развития личности.

Ориентация в мире художественно-эстетических ценностей, самостоятельное восприятие, адекватная оценка, творческая интерпретация приобретают значимость доминанты в художественно-эстетической подготовке. Общение старшеклассников с искусством позволяет расширить опыт ценностно-смысловых отношений, выработать мировоззренческие и жизненные позиции в формировании эстетического идеала. Организуемые в школе факультативные занятия позволяют познать и оценить социально значимые идеи, мировоззренческие, политические, правовые, нравственные, художественные и другие стороны образовательной сферы, связанные с реальностями нашего времени, заботой о будущем развитии общества и человека, охраной ценностей истории, культуры и искусства.

Значение приобретает стимулирование внимания старшеклассников к искусству, как средству удовлетворения их духовных потребностей, многогранного познания предметов и явлений, воспринимаемых в повседневной практике, организации продуктивной и творческой деятельности. При подготовке старшеклассников к общению с искусством нельзя ограничиваться ознакомлением с отдельными его ценностными свойствами, а надо направлять внимание на поиск социально ценного, художественно выразительного, лично значимого в ориентации на профессию учителя. Необходимо развивать у старшеклассников формы эстетического отношения, побуждающие к общению с искусством, его освоению, выражению чувств, мыслей, творческих замыслов. Для побуждения старшеклассников к общению с искусством используются: художественный интерес, стремление к тому, что вызывает положительный эмоциональный отклик; ценностную ориентацию в области художественной культуры; эстетическую потребность, определяемую устойчивым эмоционально-оценочным влечением к прекрасному.

Овладение старшеклассниками эстетическими знаниями – не самоцель. Рекомен-

дуемая информация в области художественной культуры не должна оставаться лишь в кладовых памяти, а составлять фонд их эстетической активности в воспитании чувств, переживаний, суждений, оценок, творческих замыслов. Художественные произведения должны быть наполнены социально значимым смыслом, призваны утверждать гуманистические качества личности, развивать потребности в поиске художественной выразительности и эстетического совершенства. Они включают разнообразную по виду информацию: социальную, художественную, эстетическую; стимулируют интересы в области духовной культуры; обогащают представления о ценностной сущности искусства; способствуют проявлению творческого начала; возбуждают желания в продолжение познания искусствоведческих знаний.

Педагогически целесообразен подход к организации профориентационной и воспитательной работы среди старшеклассников, когда важнейшие формы эстетического отношения к искусству получали бы свое последовательное, систематическое развитие и продолжение внедрения в школе. Школьная практика показала, что актуально практиковать тематические циклы «Искусство и природа», «Искусство и труд», «Музыка и жизнь», «Искусство и творчество», «Искусство и быт» и др.

Эстетическое отношение к искусству выступает как действенный фактор социального становления личности старшего школьника, будущего учителя музыки, умеющего не только воспринимать, высоко ценить прекрасное, но и созидать его в образовательной сфере школы. В этой связи, педагогические условия предполагают целенаправленную организацию эстетического просвещения и воспитания учащихся в их учебной деятельности, цель которой состоит в обогащении духовной связи учащихся с миром прекрасного. Уроки эстетического цикла нацеливают старшеклассников на самостоятельные формы общения и познания искусства, вооружают методами и приема-

ми использования его богатства в важнейших видах духовно-практической деятельности. Проведение диспутов, бесед, лекций, классных часов, тематических и творческих вечеров, читательских конференций, «круглых столов», обсуждений прочитанных книг, просмотренных фильмов, прослушанных музыкальных произведений ?? все это многообразие разновидностей действий, способствующих предметному рассмотрению вопросов, вызывающих интерес и внимание учащихся к искусству, профессии учителя-воспитателя, музыканта.

Исследованиями установлено, что от выбора профессии, в контексте осмысления цели жизни, во многом зависит развитие мотивационно-ценностной, смысловой сферы и познавательной активности индивида. В этот период продолжают совершенствоваться умственные способности личности старшеклассника, овладевающего сложными интеллектуальными операциями, обогащается его духовный и понятийный аппарат. Кроме того, спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко связанных с выбором профессиональной деятельности. Актуализация способностей и дифференциация интересов помогают выявлению и развитию индивидуальных различий старшеклассников. Поэтому, в юности открытие себя, как неповторимой индивидуальности, неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить и работать. Обращения к себе носят мировоззренческий характер, становятся элементами социокультурного, нравственного, личностного самоопределения. Главным новообразованием этого периода является готовность к личностному и жизненному самоопределению, обретению своего «Я». Развитие готовности старшеклассника к выбору профессии в процессе самоопределения предопределяется достаточным уровнем развития ценностных представлений, мотивационно-волевой сферы, самостоятельности и ответственности, что способствует независимому определению жизненных це-

лей, выбору будущей профессии учителя музыки.

Временная перспектива будущего является ментальной проекцией мотивационно-волевой сферы старшеклассника, связанной с осознанием надежд, планов, проектов, стремлений, опасений, притязаний, отнесенных к будущему. Формируемая на протяжении всего детства стихийно, она реализуется через интериоризацию ценностных установок родителей, друзей, сверстников, через усвоение социокультурных воздействий на личность учащегося. Сформировавшись, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное влияние на развитие его личности. Старшеклассники начинают не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать свою траекторию развития будущего, формулировать собственные планы, намерения, выбирать, кем и каким ему быть в жизни, какую приобрести профессию, где и кем работать, как обеспечивать свое материальное благополучие.

Мотивационно-ценностная ориентация учащихся на профессию учителя представляет собой общественно обусловленное отношение личности к конкретному виду профессионально-педагогической деятельности, которая формируется, воспитывается и зависит от индивидуальных особенностей, способностей учащегося. Как важное личностно-психологическое свойство, предполагающее у молодого человека устойчивый интерес к учительскому труду, соответствующие склонности и способности к искусству, включает в себя правильную самооценку социального и нравственного значения учительского труда, понимание и принятие характера музыкально-эстетической деятельности, общественных и личностных перспектив, связанных с работой в общеобразовательной школе. Социально значимые цели взаимодействуют с личностными намерениями и мотивами личности, сопровождают выработку личностной позиции и, в конечном счете, активизируют процесс формирования отношения к педа-

гогическому труду. Одним из побудителей формирования отношения – стимул перспективы, основанный на правильном выборе профессии учителя, на приверженности к музыкальному искусству.

В успешном решении задач интеллектуального и духовного развития субъекта образовательной сферы необходима общность, обязательность эстетического воспитания и художественного образования учителя, включающих художественную грамотность, эстетическое развитие, художественную образованность, умение доводить предметное и духовное качество до эстетического воздействия. К тому же, художественное воспитание при этом является одним из конкретных проявлений эстетического – формирует отношение к искусству, а через него воздействует на воспитанность личности и связано с пониманием языка искусства. Важное место в исследовании проблем воспитания школьников должен занимать культурологический подход, предопределяющий поворот всех компонентов образовательной сферы к ученику, как творцу и субъекту культуры. Так, социокультурная ценность воспитания учащихся определяется соответствием содержания и ее форм наиболее полного включения ребенка в культуру в процессе его самоопределения. В структуре культурологического компонента особое значение приобретает художественно-эстетическая составляющая содержания образования школьников (эстетическая по содержанию, художественная по средствам реализации). Интериоризация социокультурных ценностей в духовный мир учащегося, определяющих его деятельность и жизненную позицию, происходит как активное применение оценочно-смыслового способа регуляции поступков и действий. Восприятие, освоение, передача, воспроизведение и творческое преобразование ценностей художественных искусств, как специфического вида общекультурной деятельности молодых людей, способствует возникновению совокупности художественных, нравственных и эс-

тетических идеалов, принципов, норм поведения. Понимание сущности личности, ее духовной культуры предполагает взаимообусловленность основных социокультурных функций индивида, системы ценностных ориентаций. Возникая на основе усвоения функционирующих в обществе духовных ценностей, она оформляется в индивидуальную (личностную) систему аксиологических функций, интегрирующим ядром которой выступает смысл жизни, как важнейший двигатель развития личности, базовая мотивационно-ценностная тенденция, направленная на осознание сущности и ценности собственной личности, места в жизни, учебе, ее жизненного предназначения в формировании жизненного пути, реализации целей, планов, стремлений в соответствии с доминирующими мотивами и принципами. К тому же, смысл жизни зависит от реальных достижений человека, способности выражения себя в формах жизни. Значит, смысл жизни – это не только будущее и перспектива, но и мера достигнутого человеком, оценка которого, по существенным для личности критериям, есть стратегическая цель жизни, как осознаваемая задача на длительный период или на всю жизнь. Смысл жизни во всех чертах сознания и поведения человека приобретает форму выбранных им идеалов. Идеалы же выступают основным звеном в сферах самоопределения личности старшеклассника. Достижение намеченных целей в реализации идеалов можно назвать самореализацией личности.

Отсюда прослеживается взаимосвязь между целенаправленностью приближения к какому-либо идеалу, как цели, и удовлетворенностью достигнутыми результатами, либо подведением общежизненных итогов. И, от того, насколько велико стремление к достижению определенной цели человеком, зависит удовлетворенность собственными результатами жизни в целом. Следует, однако, учитывать в данной взаимосвязи качество и значимость поставленной человеком цели в достижении идеала.

Выбор профессии учителя музыки учащимися средней школы связывается с определением своего жизненного пути, будущей работой в социуме. Учитывая стремление к самостоятельности, как одной из особенностей юношеского возраста, выбор профессии, связанной с искусством, должен быть осознанным, свободным, взвешенным и реалистичным со стороны старшеклассника. Самостоятельно принятое, а не навязанное со стороны решение, однако не исключает, что учащийся может учитывать советы знающих и опытных людей, тем более что учебные задачи, решаемые самостоятельно на занятиях музыкой, предполагают активную роль учителя.

На наш взгляд, актуальной является схема выбора профессии в следующем изложении: «нужно» ?? «могу» ?? «хочу», все три параметра которой должны быть учтены одновременно. На сегодняшний день эту схему необходимо дополнить «возможностью», которая учитывает духовную, материальную, социокультурную, региональную составляющие в реализации возможностей старшего школьника.

Психологической основой профессиональной пригодности является проблема оценки и развития способностей человека, индивидуальных качеств, необходимых в успешной профессиональной педагогической работе. Профессиональная деятельность представляется старшеклассникам поощрениями в школьном труде, содержанием воспитательной работы, удовлетворяющей желание субъекта привлекательностью профессиональной деятельности. Мотив актуализирует отношение учащегося на жизненном и профессиональном пути значимой задачей индивида, определяя выбор профессии учителя музыки. В этом велика роль ориентации на профессию, в соответствии с желанием, склонностями и интересом человека, учетом его способностей, возможностей в избранной профессии. И если профессиональная ориентация выступает как научно обоснованная система управления процессом сознательного самоопределения лич-

ности, в целях удовлетворения ее потребностей, самореализации в избранной деятельности, то профессиональное самоопределение обусловлено анализом, оценкой внутренних ресурсов и потенциалов субъекта, соотношением их с требованием профессии.

В профессионально-ориентационной работе акцентируется влияние социального фактора. На основании социальной мотивации происходят изменения в содержании и соотношении тенденций интеллектуального развития личности. При этом у школьников возникает потребность к выработке своих взглядов, точки зрения на вопросы профессии, морали, обязанностей и права. В этом усматриваются результаты социализации личности, ибо мотивы приобретают все большую социальную направленность. «Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархия ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся», что побуждает учащихся к самопознанию, самоопределению, самосовершенствованию, в том числе и к выбору профессии. На основании предварительной подготовки, внимательного анализа профессиональной будущей деятельности, предстоящих трудностей, старшеклассники взвешивают внешние и внутренние обстоятельства, все «за» и «против», принимая, как правило, достаточно продуманное, взвешенное, осмысленное решение.

В выборе направленности своего пути большую роль играет «внутренний фильтр». У социально зрелой личности этого возрастного периода преобладают мотивы, связанные с планированием жизненного пути. И чем более зрелой становится личность в ходе онтогенетического раз-

вития школьника, тем больше в сознании отражаются поступки и их результаты нравственных, музыкально-эстетических и эмоциональных позиций. Усложнение и расширение мотивационного поля с возрастом создает предпосылки для обоснованного принятия решений, формирования намерений, что ведет к разумному и адекватному поведению старшеклассника. Доминирующей у старшеклассников является потребность в самореализации, как членов социального общества; потребность в справедливости и щедрости проявляется в защите своих и чужих прав; усиливается интеграция профессиональных интересов при соблюдении дифференцированности их в соответствии с полом. Практика профориентационной работы с будущими абитуриентами на музыкально-педагогический факультет показывает, что, к окончанию школы, направленность на профессию учителя у них оказывается достаточно сформированной и зависит от индивидуально-психологических особенностей личности: интеллектуальных, психомоторных, эмоциональных и музыкально-эстетических качеств.

### *Литература*

1. *Альбуханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности М., 1980.
2. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №4.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2002.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.