

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Екатеринбург
РГПУ
2012

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Коллективная монография

Екатеринбург
РГПУ
2012

УДК 37.323

ББК Ю 940

П 24

Авторы:

О. Б. Акимова, Г. М. Соломина, А. С. Франц (п. 1.1.); Н. К. Чапаев, К. В. Шевченко (п. 1.2.); О. Б. Акимова, Г. М. Соломина (п. 1.3.); О. Б. Акимова (п. 1.4.); Т. С. Табаченко (п. 1.5.); А. С. Франц (п. 1.6.); Г. П. Климова (п. 1.7.); В. А. Чупина (п. 2.1.); И. Г. Шендрик (п. 2.2.); Т. М. Резер (п. 2.3.).

П 24 **Педагогическая акмеология: коллективная монография** / под. ред. О. Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 251 с.

Рассматриваются вопросы педагогической акмеологии как части общей акмеологии, представлен анализ составляющих аспектов и направлений педагогической акмеологии, таких как проблема педагогического общения, психолого-акмеологические основы профессиональной рефлексии, педагогический артистизм, этико-культурологические знания педагога, толерантность в педагогическом общении, проблема идентификации педагогической акмеологии.

Монография адресована широкому кругу специалистов.

УДК 37.323

ББК Ю 940

Редакционная коллегия: д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев, д-р пед. наук, проф. В. А. Чупина, канд. психол. наук, доцент И. Г. Шендрик.

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Г. П. Сикорская (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); канд. пед. наук, доц. Г. С. Созонова (ГОУ ВПО «Уральская государственная медицинская академия»)

- © ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012
- © Авторы, указанные на обороте титульного листа, поглавно, 2012

Введение

Коллективная монография «Педагогическая акмеология» отражает предварительные результаты научно-исследовательской работы кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Профессорско-преподавательский состав кафедры несколько лет работает над темой «Проблемы педагогической акмеологии», рассматривая *педагогическую акмеологию как науку о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.*

В монографии представлены результаты исследования педагогической акмеологии в двух направлениях: **культурологические аспекты педагогической акмеологии** (педагогическая акмеология как наука о непрерывном профессиональном совершенствовании педагога; проблема идентификации педагогической акмеологии; педагогическое общение как акмеологическая проблема; толерантность в педагогическом общении и когнитивный компонент толерантности в профессиональном педагогическом образовании; этико-культурологические знания профессорско-преподавательского состава как необходимый компонент его профессионального роста; педагогический артистизм: поиски средств выразительности); **интегративные связи педагогической акмеологии** (психолого-акмеологические основы профессиональной рефлексии; акмеологическое проектирование образовательного пространства взрослого человека; исторические этапы интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека).

В настоящее время авторский коллектив разрабатывает научно-исследовательскую тему «Концептуальные подходы к созданию акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки работников профессионального образования». Как отмечают некоторые исследователи, в экономике страны наблюдаются два процесса – индустриализация и модернизация. Индустриализация направлена на создание современной промышленной базы общества; модернизация обеспечивает развитие опережающих систем его обеспе-

чения. Условием их осуществления является развитие, сопровождаемое быстрой сменой средств и предметов труда, высоким уровнем инновационности и вариативности. Возрастает потребность в подготовке персонала, адекватно реагирующего на ускоряющиеся темпы действия закона перемены труда; следует потребность в работнике, обладающем способностью к перманентному развитию и совершенствованию. Можно говорить об акмеологизации личности профессионала и акмеологизации процесса его подготовки, что возможно лишь в случае наличия акмеологически образованного педагога профессионального образования и акмеологически ориентированной системы его подготовки и переподготовки. Такой системы сегодня нет. Сказанное обуславливает: наличие потребности в научном исследовании фундаментальных основ создания этой системы; высокую степень актуальности проблемы создания акмеологически ориентированной системы подготовки педагога профессионального образования; высокий уровень новизны исследования – предполагаемые результаты исследования обосновывают новые концептуальные подходы к подготовке и переподготовке профессионально-педагогических кадров; изучение проблем педагогической акмеологии как науки о достижении преподавателем вершин профессионального мастерства давно привлекают внимание учёных.

Профессорско-преподавательский состав кафедры акмеологии общего и профессионального образования разрабатывает акмеологически ориентированную систему подготовки и переподготовки работников профессионального образования. Задачами этого исследования являются: выявление и обоснование теоретического аппарата акмеологии профессионального образования: совершенствование профессиональной компетентности специалистов профессионального образования на основе выявленной специфики педагогической акмеологии; выработку системы принципов, методов, средств формирования педагогической акмеологии профессионального образования; разработку акмеологически ориентированную систему подготовки работников профессионального образования. Важной частью исследования

считаем выявление фундаментальных основ создания акмеологически ориентированной системы подготовки работников профессионального образования, поскольку эта проблема не исследована, является «белым пятном» педагогической науки. Предполагаемые результаты исследования обосновывают новые концептуальные подходы к подготовке профессионально-педагогических кадров, а выявление специфики акмеологии профессионального образования предполагает создание акмеологически ориентированной системы подготовки работников образования.

Изучение проблем акмеологии профессионального образования является актуальным, требующим выявления, обоснования теоретического аппарата акмеологии профессионального образования, совершенствования профессиональной компетентности специалистов профессионального образования, учитывающего интегративный характер педагогики, особенности ноосферной педагогики.

Монография предназначена для научных и педагогических работников образовательных учреждений.

Глава 1. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ

1.1. Педагогическая акмеология как наука о непрерывном профессиональном совершенствовании педагога

Потребность совершенствования профессионального образования определяет задачи повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей высшего, среднего и начального профессионального образования как повышение их профессиональной компетентности в сфере современных достижений педагогики, психологии, акмеологии.

Кафедра акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета стремится решить эту задачу путем создания для слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования условий выявления у них новых личностных ресурсов и более продуктивного их использования в целях построения эффективных стратегий профессионального роста современного педагога.

Акмеология – наука о достижении вершин (гр. акме - высшая степень чего-л., вершина, цветущая сила + logos - слово, речь, учение).

Акмеологию как понятие, обозначающее психологию зрелости или взрослости ввел Н. А. Рыбников (1928), дальнейшее развитие акмеологии как науки связано с трудами Б. Г. Ананьева («Человек как предмет познания», 1969) и продолжено А. А. Бодалевым («Акмеология как учебная и научная дисциплина», М., 1993). Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина назвали акмеологией науку, комплексно изучающую развитие взрослого человека.

Акмеология определяет взрослость как возрастную ступень, начало которой относится к 18-20 годам, при этом за индивидуальные характеристики принимается состояние организма в целом и каждого органа в отдельности по сравнению с нормой, за личностные характеристики – сформировавшиеся у человека отношения к разным сторонам действительности, включая его самого, а за субъектные характеристики – все качества человека, от которых зависит осуществление его профессиональной деятельности.

Под «акме» в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области.

Достижение «акме» – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий и обстоятельств в жизни человека. Талант, способности, физическое и психическое здоровье могут быть рассмотрены как субъективные факторы, а условия воспитания, обучения, качество образования и др. как объективные факторы этого процесса. Более того, само понятие «акме», равно, как и процесс его достижения, в большей степени зависит от конкретной профессиональной деятельности. Акмеология была бы исключительно описательной наукой, если бы свелась к каталогизации акме по профессиям. Акмеология с самого начала своего развития разрабатывает стратегии и технологии формирования профессионалов высокого класса в разных сферах человеческой деятельности.

Возникнув как новая парадигма на стыке наук общественных, технических, гуманитарных и естественных, акмеология решает задачи выявления оптимальных факторов и условий, которые позволяют взрослому человеку состояться как индивиду, личности и субъекту деятельности, т.е. достичь своего «акме» (прежде всего в профессиональной деятельности).

Современная акмеология продолжает развиваться во взаимодействии всех названных выше наук. Развитие акмеологии обусловлено необходимостью изучения целостного образа человека, включая ис-

следование процесса формирования, становления и закономерностей развития человека на этапе его взрослости, учитывая особенности его личной истории на предшествующих возрастных стадиях. Это исследование дает возможность проанализировать предпосылки, которые благоприятствуют формированию его как профессионала высокого класса с учетом всех сторон зрелости человека.

Все стороны зрелости человека: физическая, психическая, личностная, зрелость как субъекта деятельности связаны между собой, но человек не достигает всех вершин одновременно. Более того, скорости достижения «акме» в разных областях жизнедеятельности могут сильно отличаться. «Акме» спортивных достижений может не совпадать со зрелостью межличностных отношений, а вершины научных достижений не всегда приходятся на пик здоровья и т.д.

Естественно, что развитие человека в большой мере зависит от конкретных обстоятельств, в которые он попадает, когда выступает как член большого или малого социумов и, конечно, от его собственных действий как отклика на эти обстоятельства. Однако развитие взрослого человека во многом обусловлено тем, как складывается его развитие в утробе матери, в различные периоды онтогенеза, каким оказывается его здоровье в каждом периоде онтогенетического развития, какие ценности становятся его собственными ценностями, определяющими его поступки, какой опыт познания, общения и труда он приобретает в жизни и как он реализует себя в избранной профессиональной деятельности.

В связи с этим оказывается, что акмеология тесно связана с педагогикой для решения непростых задач, связанных с выяснением особенностей развития человека на каждой из фаз его жизненного пути, а именно каких вершин в развитии, каких «микроакме» он должен достичь, чтобы состоялось его большое «Акме». Малые акме — это предвестники макроакме человека.

Таким образом, уже сейчас можно говорить о таких видах прикладной акмеологии как педагогическая, управленческая, политическая, военная, медицинская и пр.

В педагогической интерпретации акмеология, как известно, является наукой, которая изучает развитие человека на ступени зрелости и достижения им вершины в этом развитии как природного существа (индивида), как личности и как субъекта деятельности (главным образом как профессионала).

Каждый человек неповторимо индивидуален, у каждого из нас – своя вершина, свой Олимп, и каждый по-своему стремится к ней: кто-то взлетает на свой Олимп стремительно, кто-то «карабкается по его каменистым тропам». И каждый человек, поэтому, – «олимпиец», каждый благороден в своем устремлении к созданию самого себя – достижению своей вершины, своей осуществимости.

Вместе с тем возникают и другие вопросы, которые могут быть решены в русле педагогического использования акмеологии. Это вопросы изучения необходимых и достаточных жизненных обстоятельств на каждой ступени онтогенеза, позволяющих довести развитие ребенка, подростка, юноши до достижения вершины, типичной для каждого возраста. Это выявление оптимальной для растущего человека системы воспитательных средств, чтобы обязательно состоялся переход от вершины развития, достигнутой в одной возрастной фазе, до вершины развития, характерной для следующей фазы онтогенеза.

В жизни может случиться и так, что обстоятельства, в которые попал человек на одной ступени своего развития, окажутся неблагоприятными для его выхода на уровень пика в своем развитии, который был бы возможен для него, если обстоятельства были бы другими. Тогда акмеологии, в сотрудничестве с педагогикой, необходимо выявление путей компенсации недостигнутого оптимума в развитии ребенка, подростка, юноши на предыдущем отрезке их жизненного пути, за счет подключения особых воспитательных воздействий и инициирования совершенно определенной собственной активности (дошкольника, школьника, студента), чтобы откорректировать возникшее у него отклонение в развитии на предыдущем отрезке его жизненного пути.

Если иметь в виду значимых, отдельных конкретных случаев стечения неблагоприятных обстоятельств для последующего развития растущего человека, то степень негативных последствий для этого развития может быть менее или более глубокой. Например, состояние здоровья у дошкольника (школьника, студента) после перенесенного им заболевания может быть восстановленным до нормы, а может в какой-то системе его организма и оказаться непоправимо нарушенным. И тогда достижение им индивидуального «акме» будет исключено, что, конечно, закроет ему путь в будущем во многие профессии. Или под влиянием неблагоприятных условий для развития нравственно-духовной сферы ребенка у него могут сформироваться псевдоценности, которые будут определять негативную повседневную мотивацию его поступков и поведения в целом (отсутствие уважения к другим людям и отношение к ним как к объектам манипулирования, неверие в свои силы и превратившееся в устойчивую черту характера неумение противостоять трудностям, неминуемо встающим на жизненном пути каждого человека).

Все это – виды отклонений в развитии личности в период ее становления в дошкольные и школьные годы жизни молодого человека. Они могут настолько глубоко войти в структуру его индивидуальности, что инструментарий воспитания, которым располагает современная педагогика, окажется недостаточным для их искоренения, а личностное «акме», у него не состоится, когда он станет взрослым.

Не достигнет он вершины и как субъект деятельности, как высокого класса профессионал, став взрослым, если не будет подготовлена в школьные годы психологическая почва для высокой мотивационной вовлеченности его в определенный вид труда, который он изберет своей специальностью, потому что без них у него не будут по максимуму развиваться способности, дающие ему возможность совершить такие деяния, которые явились бы вкладом в общечеловеческую культуру.

Кроме этого, у акмеологии и педагогики есть большой ряд точек сопряжения усилий и в решении проблем, относящихся к обеспече-

нию по оптимальному типу развития человека, когда он проходит возрастную ступень — «взрослость».

И первой такой проблемой выступает разработка комплекса мер, которые поддерживали бы (а если ее не было, то создавали бы) устойчивую установку вести здоровый образ жизни и держать свою работоспособность на уровне оптимума. А это уже проблемы повышения профессиональной психолого-педагогической квалификации педагогов.

Одним из направлений решения сформулированной выше проблемы выступает коренная трансформация ценностных ориентации человека. Это означает наполнение его смысла жизни новым содержанием, изменение его отношения к людям, прежде всего входящим в его ближайшее окружение, перестройку его отношения к самому себе, к деятельности, которая является для него главной, к характеру заполнения досуга. И в этом отношении коррекционная педагогика взрослых может усовершенствовать человека не только как профессионала, а прежде всего как личность. Естественно, для этого требуется дальнейшее совершенствование коррекционной педагогики взрослых, ориентированной на инициирование не только самовоспитания и саморазвития отдельного человека, но и направляющей свои усилия на разработку действенных мер духовно-нравственного оздоровления ближайшего окружения того конкретного взрослого человека, ценностные ориентации которого содержательно меняются.

Следующей проблемой, которую может со своих позиций прояснить педагогика, выходя на сотрудничество с акмеологией, является определение и классификация жизненных ситуаций, в которые попадает взрослый человек в своем развитии и которые ведут к кризисам в этом развитии, а в крайних случаях влекут за собой деформации взрослого и как нравственно здоровой личности, и как профессионала высокого класса

Если говорить о том, что многие проблемы педагогики могут успешно решаться с акмеологических позиций, то возникает вопрос о

том, что может дать акмеология для развития педагогики или чем и как акмеология может обогатить педагогику.

Поскольку акмеология – комплексная наука, к настоящему времени ею уже наработаны и обобщены значительные массивы данных, освещающих феноменологию, закономерности и механизмы движения к вершинам не индивидуального и не личностного развития, а по существу – профессионального в различных сферах профессиональной деятельности, то эти результаты, без сомнения, представляют интерес для педагогики. Определенную ценность для педагогики представляют и работы акмеологов, нацеленные на теоретическое обоснование и на создание, а также на практическое применение методов, которые обеспечивают более или менее значительные – по параметрам глубины, широты, длительности эффекта и др. – подвижки человека с более низкого уровня выполнения им профессиональных обязанностей на другой – более высокий, вплоть до превращения в творца, новатора, мастера.

Решение этих и многих других проблем привели, как уже было отмечено выше, к возникновению *педагогической акмеологии*, как нового конкретного направления в развитии акмеологии.

Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.

Акмеологический подход в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога.

Педагогическая акмеология, как и любая новая наука, не может успешно развиваться без более или менее четкого понятийного аппарата.

Однако до настоящего времени в *педагогической акмеологии* не разработано единой концепции, так как специалисты, работающие в этой области знания, имеют различный по характеру и содержанию

предшествующий научно-педагогический опыт, что естественно оказывает влияние на направленность развиваемых ими идей в педагогической акмеологии.

Нам представляется, что для формирования концепции педагогической акмеологии целесообразно основываться на следующих составляющих:

- акмеологическая концепция индивидуальности;
- акмеологическая концепция педагогического мастерства;
- акмеологическая концепция здоровья;
- практический инструментарий;
- акмеологическое сопровождение;
- акмеологическое консультирование.

Индивидуальность является высшей идеальной ступенью развития человека, в которой содержатся его свойства как индивида, личности, субъекта деятельности и собственно индивидуальные свойства. Для человека важно реализовать свою неповторимую индивидуальность, свою самобытность в профессиональной деятельности, поскольку для него это является приближением к актуальному, уникальному, универсальному, целостному, подлинному состоянию его сущности.

Развитие индивидуальности человека возможно при развитии всех сторон его природного потенциала. Каждый человек обладает двигательным, физиологическим, психическим, духовным потенциалом, а также потенциалом здоровья и творчества, и пути его совершенствования. На основе выявления и развития этих потенциалов принципиально предсказуемы достижения вершин, проектируемы по фактам выполненных им действий, поведенческих реакций и состояний.

Педагогическое мастерство можно рассматривать в комплексе с другими признаками педагогического совершенства (педагогическим искусством, профессионализмом и выраженностью свойств индивидуальности педагога). Педагогическое мастерство является спо-

собом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к достижению «акме».

Здоровье человека следует рассматривать на основе принципов осуществимости обобщенного потенциала человека (индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности). Акмеологическое понимание здоровья человека объединяет его с просвещением и образованием. При этом в характеристиках здоровья интегрируются его, биологические, психологические, педагогические и медицинские аспекты. Акмеологическая концепция здоровья предполагает его конструктивность и динамизм: сохранение и укрепление здоровья на физическом, психическом, нравственном и других уровнях.

Практический инструментарий составляют методы акмеологического проектирования, сопровождения и консультирования. *Акмеологическое проектирование* применяется для индивидуальной работы, связанной с определением стратегии жизни, поведения или профессионального совершенствования.

Акмеологическое сопровождение применяется при обслуживании различных организационно-педагогических мероприятий.

Акмеологическое консультирование – это индивидуальная работа с педагогами, связанная с оказанием им помощи в достижении собственных вершин профессиональной деятельности, педагогического мастерства, формирования и реализации Я-концепции и др.

Профессионализм с позиции акмеологии – это свойство саморазвивающейся личности, осуществляющей движение к “акме”, или вершине мастерства в профессии. Акмеология как наука изучает основные подходы к развитию профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом.

Изучение теоретических основ и практическое освоение акмеологических технологий самопознания, саморегуляции и самореализации способствуют выявлению стратегии и тактики достижения высокого профессионального мастерства педагога, необходимого в усло-

виях глобального развития образовательной сферы, а также – получению опыта проектирования процесса профессионально-личностного саморазвития в процессе профессионального роста и достижения профессионализма.

Педагогическое мастерство и профессионализм педагога – это интегральные характеристики личности педагога. Педагогические задачи, которые приходится решать педагогу, всегда нестандартны и полифункциональны. Педагогическая деятельность включает много различных видов и направлений деятельности: обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, коррекционная, консультативная, управленческая, организационная, рефлексивная и т. д. Совершенствование подготовки и повышение квалификации специалистов связаны с осознанным восхождением личности к высокому уровню компетентности и профессиональному мастерству. Это становится возможным с использованием новой и перспективной науки – педагогической акмеологии.

Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им несколькими видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся [77].

По мнению А. К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- *объективные критерии:* эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитывающей, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);
- *субъективные критерии:* устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных

ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

- *процессуальные критерии*: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

- *результативные критерии*: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности обучаемых, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе)

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение педагогом норм, необходимых приемов, технологий;

- уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучаемым, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;

- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля деятельности;

- уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые методы обучения и воспитания.

Для достижения высокого уровня профессионализма педагога естественно необходимо наличие специальных *педагогических способностей*, которые определяют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих тре-

бованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Естественно, что специальные *педагогические способности* тесно связаны с общими способностями человека, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении педагогических умений.

Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что *педагогические способности* – это особенности личности, а *педагогические умения* – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

К группе педагогических способностей в первую очередь относятся: педагогическая наблюдательность; педагогическое воображение; требовательность как черта характера; педагогический такт; организаторские способности; простота, ясность и убедительность речи.

Педагогическая наблюдательность – это способность педагога подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства обучаемых.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с обучаемыми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать оптимальный вариант берегающего отношения к личному достоинству обучающегося.

Рассмотрению отмеченных и некоторых других проблем педагогической акмеологии и посвящена данная монография. Авторами являются члены кафедры акмеологии общего и профессионального образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российского государственного профессионально-педагогического университета.

1.2. К проблеме идентификации педагогической акмеологии¹

Если исходить из характеристики педагогической акмеологии как *науки о путях достижения профессионализма в труде педагога* [1; см. также: 46; 63; 64], то у нас появится определенное право заявить: реальное конструирование акмеологии как дисциплинарной области началось со времени зарождения педагогической акмеологии. Этому акмеологи и не скрывают. Они утверждают, что на первом этапе становления объектом акмеологии был *главным образом профессионализм деятельности учителей*. При этом указывают на труды книги Н. В. Кузьминой, «которые стали по-настоящему этапными для утверждения акмеологии». В них, по словам А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, весьма авторитетных исследователей проблем акмеологии, впервые «акмеологическое знание было доказательно представлено как актуальное, самостоятельное и высокоэффективное». Причем, «несмотря на то, что речь в этих книгах шла о профессионализме учителя и мастера производственного обучения, стало совершенно очевидным, что предложенные принципы и подходы, описанные закономерности справедливы для изучения и развития профессионализма и в других видах деятельности» [3, с. 6].

Конечно, можно со своей стороны заметить, что исследования проблем профессионализма решались не только в рамках анализа педагогической деятельности. В психологии, психофизиологии, психологи труда, профессиональной педагогике ставились и решались вопросы профессионализма (профессионального становления) не только в труде педагога, но и в труде рабочих, летчиков и т.д. [см. напр., 53]. Но даже в этом случае, в исследованиях подобного рода, так или иначе, давала о себе знать педагогическая компонента, а то и доминанта.

В качестве примера укажем на деятельность центрального института труда, где под руководством А. К. Гастева были разработаны

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Профессиональная идентификация как механизм саморазвития личности в изменяющемся образовательном пространстве» №08 – 06 – 00075а.

эффективные технологии профессионализации рабочих, достижения ими высоких профессиональных показателей посредством рациональной организации обучения и труда. В качестве главного условия успеха в развитии высшей ступени профессионализма А. К. Гастев считал тесное взаимодействие педагогических и производственных факторов. Ни педагогика сама по себе, ни производство само по себе вне связи друг с другом не могут обеспечивать высокий уровень профессионализма. С точки зрения директора знаменитого центрального института труда (ЦИТа), научно построенное предприятие необходимо представить не только как *резервуар научно-технического творчества*, но и как «имеющее отдельный учебный «цех», фабрицирующий работников различных градаций». По его словам, педагогику нужно «ввести в рамку инструкции, беспощадного анализма сверху, чтобы создать в ученике автоматизм разложения сложного труда на элементы.... Перед нами стоит проблема создания новой индустриальной педагогики, освещенной учетом малых учебно-трудовых движений и учебно-воспитательных методов» [36, с. 29].

Вероятно, А. К. Гастеву был свойствен излишний редуционизм: по нему, методология педагогики должна выводиться непосредственно из анализа новейших производственных форм. Как писал С. А. Шапоринский, в системе А. К. Гастева абсолютизируется значение производства для производственного обучения, что ведет к игнорированию «учебной сущности производственного обучения» [126, с. 30]. Для нас же важно то обстоятельство, что А. К. Гастев не мыслит процесс профессионального становления вне педагогического участия. Причем это касается, выражаясь современным языком профессиональной педагогики, всех этапов профессионального становления (оптации, профессиональной подготовки, адаптации, собственно профессионализации, профессионального мастерства). Главенствующую роль играет педагогический элемент в концепции профессионального становления личности, разработанной Э. Ф. Зеером [50], которую можно назвать *учением о путях достижения профессиона-*

лизма в труде педагога профессионального образования. Данная концепция также лежит в основе бурно развившейся сегодня акмеологии.

С полным основанием можно довериться словам А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина о существовании *тесных связей между акмеологией и педагогикой*. Определенным предметным подтверждением этого является *список основных диссертационных исследований по акмеологии*, представленный в их книге. В названиях многих из них явно просматривается педагогический след. Например, это относится к работе Н. Ю. Синягиной «Закономерности и условия развития младшего школьника в личностно-ориентированном учебно-воспитательном процессе», где, кстати, поступились даже со зрелым возрастом, что свидетельствует о гибкости акмеологии как научной дисциплины. Невозможно представить без наличия педагогической компоненты работу Е. Н. Богданова «Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя».

Вопросы взаимодействия акмеологии и педагогики в той или иной мере затрагиваются практически во всех главах фундаментального коллективного учебника по акмеологии. Здесь нашлось место и собственно педагогической акмеологии, и широкому кругу вопросов, касающимся воспитания и обучения. Соответственно активно используется педагогическая терминология. В некоторых главах она играет ведущую роль. Например, это касается главы X «Основные виды акмеологических технологий совершенствования личностного и профессионального развития человека» [1].

Большой интерес вызывают работы, так сказать, двойного назначения. Например, в *список основных диссертационных исследований по акмеологии* была включена докторская диссертация В. Г. Михайловского «Организационно-педагогические основы профессионального становления офицерских кадров (педагогические науки)» [3, с. 246-252]. Несмотря на то, что почти невозможно в принципе обходиться без наличия педагогической компоненты в акмеологических исследованиях, следует подчеркнуть особую *акмеолого-педагогическую значимость* такого рода *синтетических работ*.

Ценность подобных «пограничных» исследований велика с точки зрения определения проблемного и предметного поля педагогической акмеологии. Такого рода изыскания и являются непосредственным конкретным реальным выражением данной дисциплины, которая уже не вмещается в рамки профессионализма труда педагога, а охватывает собой более широкий предметный круг, затрагивающий решение вопросов профессионального, личностного, субъектного и индивидуального становления не только педагога, но и представителей других специальностей, а также обучающихся. Конечно, здесь возникает опасность возникновения дисциплины «без границ», нивелирования ее предметной и объектной специфики. Но такая опасность угрожает всем дисциплинам – даже уже давно состоявшимся. Каждая наука в процессе своего развития ведет в известном смысле конкурентную борьбу за расширение своего «жизненного пространства». Кто-то заметил, что наука – это своего рода «пульсирующая Вселенная», то расширяющаяся, то сужающаяся; это непрерывный процесс развития, становления и формирования. Проще говоря, происходят процессы углубления предмета и расширения объекта дисциплин. А всякое развитие сопровождается определенными иллюзиями по поводу его безграничности. Причем, вопросами своего развития озабочены все без исключения научные дисциплины. Поэтому они то и дело переходят «границы» друг у друга. Естественно, возникают бесконечные спорные моменты. При этом не всегда усваивается истина: один предмет (тем более объект) может исследоваться сразу несколькими науками, а одна наука может иметь сразу несколько предметов (и даже объектов).

Акмеология, как и всякая иная наука, развивается. По свидетельству специалистов, происходит процесс расширения объектно-предметного поля акмеологии. «По мере накопления акмеологического знания, расширения объектного поля, обобщения полученных эмпирических фактов, развития теоретико-методологических основ акмеологии *научное содержание объекта и предмета акмеологии будет уточняться и, безусловно, приближаться к тому, что было из-*

начально заложено в акмеологических идеях. В частности, это будет достигаться за счет преодоления *упрощенного понимания* этого поля – ограничения его пределами профессионализма. Кроме того, не является неприкасаемым и такой предметный признак акмеологии, как профессионализм – *прогрессивное развитие личности как субъекта труда.* Иначе как объяснить слова о том, что «отрицать или бескомпромиссно бороться с мнением, что акмеология – это наука о профессионализме, пока не стоит, хотя это упрощенное понимание, значительно сужающее предметные и объектные поля, ограничивающее проблематику акмеологии рамками прогрессивного развития личности» [3, с. 21]. Не является непререкаемой истиной и наличие в объектно-предметном поле акмеологии онтогенетического признака. Специалисты отмечают, что «современная акмеология не может сводиться только к онтопсихологическому аспекту» [3].

Необходимость модернизации объектно-предметного поля акмеологии обуславливается также и тем обстоятельством, что определенный науковедческий дискомфорт испытывает и такой объектно-предметный показатель акмеологии, как *зрелость* (взрослость) изучаемого объекта. Хотя представители акмеологической науки и не только её упорно подчеркивают, что акмеология является дисциплиной, возникшей *на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены прогрессивного развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии* (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина).

Понятие «зрелость» не забыто и в определениях категории акмеологии, обнаруженных нами в словарях по психологии и педагогике. Так, в большом психологическом словаре, выпущенном под редакцией Б. Мещерякова и В. Зинченко акмеология характеризуется как «комплексная наука о человеке, находящемся в периоде его *зрелости*, т. е. наиболее продуктивном периоде жизни; в более узком смысле раздел возрастной (онтогенетической) психологии, изучающий зрелую личность» [23, с. 25]. В педагогическом словаре

Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова сказано, что акмеология изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его *зрелости* (период примерно от 30 до 50 лет) и при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии – акме» [57, с. 7]. Несколько иначе определяется акмеология педагогическом энциклопедическом словаре: «наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной *зрелости*» [90]. Андреева Г. М. просто называет акмеологию *наукой о зрелом возрасте* [9]. Е. А. Климов предметом акмеологии называет *условия достижения взрослым человеком высокого уровня продуктивности, прежде всего в профессиональной деятельности, а также методы и средства обеспечения этого уровня* [55, с. 112].

Однако вместе с тем, как мы уже убедились выше, подвергается эрозии сам онтогенетический подход, который собственно выражает возрастной признак. Весьма неопределенны сами представления о зрелости и взрослости. Например, основоположник акмеологии Б. Г. Ананьев юность и молодость называет «фазами жизни взрослого человека». При этом выдающийся психолог не без оснований указывает на то, что *периоды юности и ранней взрослости*, в «студенческом» возрасте «обнаружены наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимумы абсолютной и разностной чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая пластичность и переключаемость в образовании сложных психомоторных и других навыков». В этом возрасте отмечается «наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, а также решения вербально-логических задач». И что жизненно важно для профессионала, «в личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые» [6, с. 231].

С Б. Г. Ананьевым солидарны современные исследователи, признающие наиболее значимым возрастным этапом становления гражданственности старший школьный и студенческий возраст – возраст профессионального самоопределения и становления личности в профессии. Это дает возможность авторам утверждать о наличии возрастного этапа гражданского и профессионального становления личности на пути к "акме" [1].

Вышесказанное позволяет нам допустить возможность расширения объектно-предметного поля не только акмеологии в целом, но и педагогической акмеологии, в частности. Это означает, например, возможность допущения в ряд *субъектов акмеологической деятельности педагогического взаимодействия* помимо педагогов – учителей, преподавателей, воспитателей, управленцев, методистов, организаторов в сфере образования, но и учащихся, их родителей, взрослых обучающихся [1]. Но такой подход несколько противоречит мнению о том, что *сущность педагогической акмеологии состоит в определении путей достижения педагогом профессионализма, имеющего четко выраженную гуманистическую направленность на развитие личности другого человека* [1]. Тем более это будет противоречить букве определения педагогической акмеологии как *науки о путях достижения профессионализма в труде педагога*.

Таким образом, в дефинициях педагогическая акмеология сводится к развитию профессиональных качеств педагога. Более же обстоятельное рассмотрение данной разновидности акмеологии приводит к выводу о том, что педагогическая акмеология предметно, объектно и субъектно шире, чем наука о путях достижения профессионализма в труде педагога. В первую очередь здесь имеется в виду то обстоятельство, что в педагогической акмеологии речь должна идти не только о *труде педагога*, но и о труде всех указанных выше субъектов акмеологического педагогического взаимодействия. В том числе – обучающихся. Причем речь идет не только о «взрослых» обучающихся, но и о тех, кто явно не является взрослым, хотя может быть зрелым в рамках своего возраста и социальной компетенции. Как заме-

чают акмеологи, «зрелая личность отличается высокой ответственностью, заботой о других, социальной активностью, имеющей гуманистическую направленность, а не только высокими профессиональными достижениями и эффективной самореализацией. Проще говоря, не всякого взрослого можно назвать по-настоящему зрелой личностью» [3, с. 12]. Но, заметим со своей стороны, точно так же не всякого незрелого можно назвать незрелой личностью. Тем более, что «юность и молодость – это фазы жизни взрослого человека» [6, с. 321].

На возможность выхода в акмеологических исследованиях за пределы зрелости указывают педагоги. Так, уже известные нам авторы Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров, как бы противореча сами себе вслед за указанием о том, что акмеология изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости (период примерно от 30 до 50 лет) пишут: «важной задачей акмеологии является выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости» [57, с. 7]. Хотя это может выглядеть как педагогическое уточнение. Характерная черта педагогики – рассматривать человека не по частям (вспомним А. С. Макаренко: человек не воспитывается по частям), а целостно, многогранно. Причем это не мешает ей *видеть* возрастные и иные особенности воспитуемых. Но в любом случае для педагогики важен человек, взятый в совокупности всех своих связей и отношений. Одномерное рассмотрение человека для неё нонсенс. Поэтому в педагогике находит довольно широкое применение понятие «многомерная человеческая целостность». Так, в концепции В. Ф. Моргуна, в рамках данного понятия выделяется пять инвариантов структуры личности:

- 1) пространственно-временные ориентации;
- 2) потребностно-волевые эстетические переживания;
- 3) содержательные направленности личности;
- 4) уровни освоения личностью деятельности;

5) формы реализации деятельности.

Помимо этих инвариантов вычлняются их составляющие. Например, пространственно-временные ориентации складываются из прошлого, настоящего, будущего; потребностно-волевые эстетические переживания в свою очередь делятся на негативные, амбивалентные, позитивные и т. д. В результате «многомерная личность» / «многомерный человек» характеризуется как активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и себя самого человек, обладающий уникальным динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которые обеспечивают свободу выбора поступка и меру ответственности за его последствия перед природой, обществом и своей совестью [123, с. 84].

К целостности и всесторонности стремится и акмеология «Именно поэтому в акмеологическом понимании ступень зрелости, а тем более вершина зрелости — АКМЕ — рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями. Поэтому акмеология как наука призвана и позволяет *всесторонне* изучать особенности важнейшего этапа развития человека в период зрелости». По словам же А. А. Бодалева «существеннейшее место в этих акмеологических работах занимают «прослеживания характера взаимовлияния свойств и качеств «физической» и «духовной» «субстанций» человека» [3, с. 12; 19].

В известной мере есть основания утверждать: в выше приведенной характеристике акмеологии Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова представлены признаки именно педагогической акмеологии. Если абстрагироваться от признака взрослости (хотя юношеский возраст, как мы видели выше, признается «взрослым», а что касается зрелости, что это вообще понятие очень размытое), то можно сказать, что в определении акмеологии как раздела психопеда-

гогики взрослых, изучающего проблемы оптимизации и использования интеллектуально-творческих возможностей людей зрелого возраста, также нашлось место признаку педагогической акмеологии, а именно, *использованию интеллектуально-творческих возможностей людей* [107, с. 9].

По сути, развернутая картина предмета педагогической акмеологии представлена в педагогическом энциклопедическом словаре [90, с. 14]. В нем установлена основная область исследований педагогической акмеологии, которая связана с *изучением профессионализма как высшей ступени развития человека*. Авторы имеют в виду акмеологию в целом. Но акмеологи, хотя и определяют в наиболее общем виде акмеологию как науку, *и изучающую закономерности и феномены прогрессивного развития человека в целом на ступени его зрелости особенно*, вместе с тем четко указывают: *на данном этапе акмеология выступает, прежде всего, как наука о профессионализме* [1; 3; 46; 55; 63; 64]. То есть когда-то в будущем, возможно, что такой подход перестанет быть таким актуальным. Для педагогов также не совсем бесспорно: почему надо изучать *закономерности и феномены прогрессивного развития человека особенно при достижении им высокого уровня в его развитии?* Ведь если человек достиг высокого уровня развития, что еще надо от него? Как говорится, лучшее – враг хорошего. Миллионы тех же взрослых нуждаются хотя бы в элементарной профессионализации. По словам А. А. Бодалева, «в стране огромное число людей, которые подвизаются в политике, экономике, сфере управления, в науке, во многих других областях деятельности и не являются при этом профессионалами во всем значении этого слова. И, суммируя, такой непрофессионализм ведет к громадным потерям в строительстве, во внешней и внутренней политике, в промышленности и в сельском хозяйстве, в управлении ими, в сфере воспитания и образования и во всех других областях жизни народа» [19]. Хотя, может быть, мы что-то недопонимаем?

В определении акмеологии, данным в означенном педагогическом энциклопедическом словаре, речь идет не о достижении высшей

ступени профессионализма (или, скажем, субъектного или личностного развития), а об *изучении профессионализма как высшей ступени развития человека*. С этим мнением можно согласиться, можно спорить, но главное, – на первое место выдвинут целостный человек. Именно он является исходным и конечным пунктом развития. Более того, человек как родовидовой феномен, если так можно выразиться, *стоит выше своего развития*. Он как целостный организм задает свое развитие, а не развитие задает его. Иначе получится, что хвост будет управлять собакой.

Далее в рассматриваемой педагогической энциклопедии утверждается, что акмеология исследует проблемы *противоречий между растущим объёмом информации, с одной стороны, и временем, необходимым для овладения ею, — с другой*. Эта задача также содержит в себе мощный педагогический контекст. Её решение имеет долгую философско-педагогическую историю. Науковеды, философы и сами педагоги неизменно указывали на педагогические средства решения данной проблемы. Так, еще Г. М. Добров подчеркивал то обстоятельство, что насыщение науки все большим количеством знаний различного происхождения ставит перед обучением задачу принятия эффективных контрмер, дающих возможность обеспечить синтетическое восприятие этих знаний: *а) решение в процессе обучения, как прикладных задач, так и научно-теоретических проблем, б) широкое использование кибернетических машин в учебном процессе, в) активное применение на всех этапах обучения методов, предусматривающих привитие навыков к самостоятельному получению знаний и т.д.* Основываясь на приведенных положениях О. М. Сичивица делает вывод о том, что *известный эффект могут дать методы обучения, в основе которых будут лежать некоторые особенности высшей нервной деятельности человека (гипнопедия) или другие сложные явления, исследованием которых занимается парапсихология*. Далее, подчеркивая серьезность ситуации возникшей в связи с бурным ростом количества информации, исследователь добавляет, что *большие перспективы открываются на путях создания общей теории упрощения на-*

учного знания, вопрос о разработке которой уже поставлен на повестку дня. Эта же проблема волнует Б. М. Суханова, указывающего на противоречие между увеличением объема и усложнением знания и традиционными методами их передачи. В качестве средств разрешения этого противоречия он предлагает "особые методы обучения" – проблемное, программированное обучение, методы суггестологии, гибкие обучающие системы.

В то же время в фундаментальном учебнике по общей акмеологии в качестве *основных элементов акмеологических технологий* относят методики:

- выявления и исследования скрытых психофизиологических возможностей и резервов личности профессионала, условий их проявлений и активизации.

- активизации резервных возможностей личности (активизации неосознаваемых процессов психической деятельности, применения приемов саморегуляции и самосовершенствования с использованием обратных связей по показателям результативности саморегуляции).

- комплексной активизации творческой деятельности (с использованием психологических приемов коллективной психологии, в том числе суггестивных и игровых форм творчества). Важную роль в акмеологической технологии играют приемы "мозгового штурма" [1].

Как видим, сходство между выше обозначенными методами, приписываемыми педагогике, и акмеологическими методами очевидное. На уровне технологий происходит «встреча» акмеологического и педагогического миров. Акмеология просто не может обойтись без педагогического сопровождения. Точно также педагогика нуждается в акмеологических инструментариях. Надо сказать, что технологии игрового моделирования, суггестивного обучения, тренинговой методики в педагогике решаются с самого начала ее существования. Первейшей формой педагогического взаимодействия была игра, построенная на моделировании жизненных ситуаций. Собственно, всякое обучение – это процесс моделирования реальности, процесс виртуального, опосредованного вхождения в реальность. Поэтому не слу-

чайно в личностно ориентированном обучении такое большое значение отводится тренинговым и моделирующим технологиям (Э. Ф. Зеер). Также не случайно, в определении педагогической технологии, данном специалистами ЮНЕСКО, она характеризуется как *систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования*. Можно сказать, что самообразование становится субъектом *акмеологического педагогического взаимодействия*. И, наконец, не случайно, целями педагогической технологии становятся по сути акмеологические цели:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект – субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса [75, с. 83].

Поэтому, соглашаясь с мнением акмеологов о сближении акмеологии с педагогикой по технологической линии (например, признается, что в педагогике *разрабатывается целая совокупность рефлексивных, игровых, тренинговых практик, сочетающих обучение, научение и развитие личности*), в то же время мы категорически не согласны с их позицией, заключающейся что акмеология в отличие от педагогики, ставит своей *целью не только и не столько получение личностью знаний, но совершенствование ее самой, ее мышления, способностей, навыков и умений (самого широкого профиля)*. В данной позиции, видимо, нашло отражение бытующее сегодня мнение о том, что, мол, раньше была педагогика, которая пичкала людей только знаниями, а вот самой личностью, её творческими, то бишь креативными и иными качествами, не занималась. Надо же тысячелетиями заблуждалась педагогика, а вот ныне нашлись чудо-инноваторы и все

поставили на свое место. А ведь еще Демокрит восклицал: многие многознайки не имеют ума, подчеркивая этим, что одних знаний для человека недостаточно, надо, чтобы эти знания «работали». Да и знаниями пренебрегать не стоит. Другой гений Античности Сократ вообще считал, что знание и есть лучшая человеческая добродетель. Да и вообще пора прекратить борьбу с «ЗУНами», а то армию наших безграмотных солдат пополнит изрядное число необразованных ученых. Тем более это возможно тогда, когда высшие образовательные чиновники чуть ли своим инновационным достижением считают приглашение в силу неимения своих иноземных профессоров.

Разумеется, грех не в том, что приглашают иностранных профессоров. Пусть приезжают. Научные сообщества должны сотрудничать друг с другом. Но акцент делается на якобы неспособности наших ученых достойно образовывать нынешнее поколение. А самое главное эти планы строятся на политике, которую, выражаясь словами З. Гиппиус, можно назвать «разрушением вперед». На современном языке это можно назвать планированием процесса «прогрессирующей дерегуляции». Фактически планируется недееспособность наших ученых. На практике это уже привело к резкому снижению количественного и качественного потенциала нашей науки. Отдается дань, наверное, и идеологическим моментам. Современный уровень идеологизации в нашей «деидеологизированной» стране достиг своего «Акме». Доходит до того, что ребенок шести лет на советы матери как правильно чистить зубы, может ответить: *мама, не учи меня чистить зубы так, как чистили при советской власти*. Доходит до того, что педагог с полувековым стажем работы может заявить, что при таких-сяких коммунистах он составлял опорные конспекты, а теперь он занимается модульными технологиями. Хочется надеяться, что в последнем случае имеем дело с иронией. Но она тоже показательна.

В анализируемом энциклопедическом словаре подчеркивается, что акмеология выявляет общие и различные черты, проявляющиеся у людей в процессе их деятельности, а также исследует *факторы, ко-*

которые определяют качественные и количественные характеристики «акме». Что очень важно, к таким факторам и одновременно характеристикам причисляется *нравственная воспитанность*. Акмеологи тоже признают нравственное воспитание наряду с другими основными направлениями воспитания *необходимым для достижения "акме"*. То есть открывается еще одна линия сотрудничества между педагогикой и акмеологией. Признавая, что *"акме" человека складывается из многих систем общественных отношений, общественных связей (я — мои друзья, я — моя семья, я — мой трудовой коллектив, я — жители моего города, я — граждане моей страны и пр.)* [1], правомерно говорить и об акмеологическом потенциале воспитания вообще, так как воспитание и есть привитие человеку правильных с точки зрения морали и нравственности, норм отношений человека к самому себе, другим, обществу в целом. В этом смысле в определении акмеологии, данным в педагогическом энциклопедическом словаре, к месту звучат слова о том, что акмеология *изучает также проблему зависимости между особенностями профессионализма человека и его поведением вне сферы профессиональной деятельности*. То есть утверждается акмеолого-педагогическое понимание профессионализма, выводящее его из состояния «вещи в себя», делающее его открытым для отношений с другими сферами деятельности и качествами человека.

Еще одна задача задается акмеологии авторами статьи о ней, представленной в рассматриваемом энциклопедическом словаре, а именно – *разработка методического инструментария, помогающего организовать условия для оптимального достижения людьми ступеней профессионализма во всех сферах человеческой деятельности, для проявления ими своих социально значимых и творческих качеств*. Не этим ли в основном занимается профессиональная педагогика, обслуживающее профессиональное образование? В частности, – начальное профессиональное образование (НПО), имеющее целью подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности на базе основного общего образования?

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о следующем: имеющиеся на сегодняшний день определения акмеологии неоднозначно характеризуют данное явление. По свидетельству самих акмеологов в узком понимании предметом акмеологии является поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах, самообразования, самокоррекции, самоорганизации. В широком понимании, – процессы и механизмы совершенствования как индивида, индивидуальности субъекта труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, приводящие к оптимальным путям самореализации. В то же время признается (а это еще, наверное, более узкое понимание): на данном этапе акмеология выступает прежде всего как наука о профессионализме. То есть, как бы, дается потенциальное и актуальное определение акмеологии.

В целом же акмеология выступает как наука о профессионализме, о зрелом возрасте, о закономерностях прогрессивного развития человека вообще как индивида, субъекта труда, личности и индивидуальности; о закономерностях прогрессивного развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии; об оптимизации и использовании интеллектуально-творческих возможностей людей зрелого возраста; о профессионализме как высшей ступени развития человека; об оптимизации обучающих технологий в условиях противоречий между растущим объемом информации, с одной стороны, и временем, необходимым для овладения ею; об исследовании потенциала человека на каждом возрастном этапе его становления с целью оказания помощи в реализации накопленного потенциала на ступени зрелости; о нравственно-духовных основах прогрессивного развития профессионализма и т.д.

Нелегко определить с предметом акмеологии в целом, тем более тяжело определить с предметом педагогической акмеологии. Ведь все перечисленные характеристики акмеологии, так или иначе, могут входить в предмет последней. В то же время, нам представля-

ется, что приведенные выше характеристики акмеологии, данные в педагогических источниках, во многих своих положения представля- ют признаки, которые могут быть отнесены *в первую очередь* к педагогической акмеологии. Поэтому на них мы сделали упор. Опираясь на них, можно уверенно лишь повторить сказанное нами выше: педагогическая акмеология не вмещается в границы *науки о путях достижения профессионализма в труде педагога*.

Педагогическая акмеология, как и акмеология в целом, *не должна быть ограничена развитием профессионализма*. Даже если речь идет о прогрессивном развитии. Вообще по поводу развития следует сказать, что она относится к числу слов-ловушек, слов-брендов, которые как бы сами за себя говорят: мы хорошие. Но развитие не есть самоцель человеческого бытия. Развиваться надо, конечно, но надо знать – для чего развиваться. Очень важно знать критерии развития, исходные его точки и ожидаемые последствия его. Ведь даже с прогрессивным развитием не все так ясно, как кажется. Например, может прогрессировать болезнь. В политологии и социальной философии бытует уже известный нам термин «прогрессирующая дерегуляция».

Отдадим должное акмеологам. Они точно намечают ориентиры развития, его направленность на положительное, общественно и социально значимое. Что, кстати, под влиянием функциональной и даже гуманистической психологии, в нашей педагогике в силу ее ангажированности изрядно утеряно. В ней особенно бездумно используются слова-ловушки, так сказать, доверяются им на слух. Велика степень эвристической и интеллектуальной ангажированности нашей педагогики. Интересный пример приводится в неоднократно цитируемой нами книге А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина. Признавая близость акмеологического взгляда к идеям гуманистической психологии, они все же не считают их тождественными. Водораздел между акмеологическим пониманием саморазвития и пониманием саморазвития А. Маслоу исследователи проводят по линии направленности этого саморазвития. «В акмеологическом понимании главным содержанием

развития должна стать прогрессивная и гуманистическая (а не какая иная, особенно эгоистическая) самоактуализация и самореализация личности» [3, с. 42]. Перечислив основные самоактуализационные признаки, приведенные в работах А. Маслоу, авторы замечают: «данные характеристики являются неструктурированной по форме и содержанию совокупностью, а не системой, что снижает ценность информации. Но не это главное. Основатель гуманистической психологии в характеристике самого дорогого для него – самоактуализирующейся личности, не отметил ее именно гуманистической направленности. Таким образом, получается, что такая личность развивается только для себя, с ориентацией только на себя» [3].

Вот достойный пример для подражания. Особенно для педагогов. Ведь зачастую главным критерием полезности той или иной идеи для педагогов выступает её внешняя привлекательность или же еще более мощный «довод»: весь мир ею живет. Педагогика становится все более зависимой от разного рода мировых поветрий, как, впрочем, вся наша система образования. Интеллектуально-эвристическое рабство ни чуть не слаще политико-идеологической зависимости. А может быть и горечей. Что ни говори, кое-какие идеологические «инновации» продавливались насильно в наши головы, хотя можно было, как выяснятся ныне, и попроще с нами поступать. Сегодня же прямо-таки процветает добровольное личностное и общественно-государственное рабство перед всем закордонным, в первую очередь, конечно, западным. Думается, что добровольное рабство вещь очень скверная. В таких случаях для характеристики явления используется медицинский термин «диагноз».

Но вернемся к своим баранам. Именно позитивная направленность развития человека как личности, субъекта и индивидуальности и должна стать основным показателем педагогической акмеологии. И, конечно, – установка на целостного многомерного человека, взятого в совокупности всех своих внутренних и внешних связей и отношений, филогенетических и онтогенетических характеристик. Педагогическая акмеология должна заниматься закономерностями прогрессивно-

го позитивного развития в социокультурном смысле слова *не только педагога, но и всех субъектов акмеологического педагогического взаимодействия, включая обучающихся и даже сам процесс образования, который тоже нуждается в прогрессивном позитивном развитии.*

При характеристике педагогической акмеологии, по нашему мнению, необходимо учитывать также положение Э. Фромма о принципиальной незавершенности человеческого становления. «Трагедия человека, – писал величайший гуманист XX столетия, – заключается в том, что его развитие никогда не завершается, даже при наиболее благоприятных условиях человек реализует лишь часть своих возможностей, ибо он успевает умереть, прежде чем полностью родиться» [121, с. 81].

Что это нам дает? Прежде всего, понимание того, что *акме* – высшая ступень развития – является точно также относительной категорией, как и все в мире. Стремиться к вершине надо, но при этом ни на одну секунду нельзя допускать соблазна подумать, что мы её достигнем. Тем более, что мы никогда не узнаем, на какой высоте располагается наша вершина. Какие бы хитроумные инструментариумы измерения *акме* не придумывали ученые, они (инструментариумы) будут лишь свидетельствовать о наших возможностях приближаться к истине посредством своих расчетов и прикидок, но никогда не достигнем ее. И еще: норму себе задает человек сам. Даже если с ним будет заниматься целый сонм *сопровождающих* лиц из числа психологов, акмеологов, или педагогов.

В результате, педагогическую акмеологию мы определяем как науку о *закономерностях и путях предельно возможного раскрытия человеком своих потенций и достижения на этой основе наиболее оптимальных результатов в своем прогрессивном позитивном развитии как личности, субъекта, индивида и индивидуальности – как целостного многомерного человека – в условиях специально организованного образовательного процесса.*

Мы понимаем, что не избежали двусмысленностей и противоречий, в своих суждениях о педагогической акмеологии. Не представили некой идеальной матрицы её определения. Успокаивает лишь мысль о том, что достижение высот АКМЕ в любом деле, в сущности, цель недостижимая. Но все равно человек движется к нему, преодолевая одну ступень за другой. Есть надежда, что хотя бы одну из бесконечного ряда ступеней лестницы своего АКМЕ мы прошли, написав эту статью. И уж совсем несбыточная мысль: может быть, прочитав статью, с нами пройдет эту ступень ещё кто-нибудь.

1.3. Педагогическое общение как акмеологическая проблема

Что такое *общение*? Человек не может жить без общения, как без воздуха. Общение есть потребность человека как социального, разумного существа, как носителя сознания.

Рассматривая образ жизни высших животных и человека, можно выделить два типа их контактов: *контакты с природой* и *контакты с живыми существами*. Первый тип можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Деятельность человека направлена на предметы материальной и духовной культуры, преобразование своих способностей, сохранение и совершенствование природы, создание общества и всего того, что без его активности не существовало бы в природе.

Второй тип контактов характеризуется тем, что взаимодействующими сторонами являются живые существа, обменивающиеся информацией. Этот тип внутривидовых и межвидовых контактов называют общением.

Общение свойственно всем живым существам, но только у человека оно приобретает самые совершенные формы, становится осознанным и опосредованным речью.

В общении выделяются следующие аспекты: *содержание, цель и средства*.

Содержание общения – информация, которая в межличностных контактах передается от одного живого существа другому.

Содержанием общения могут быть сведения о внутреннем мотивационном или эмоциональном состоянии живого существа. Один человек может передавать другому информацию о своих личных потребностях, рассчитывая на потенциальное участие в их удовлетворении. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т. д.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить живое существо на контакт. Такая же информация передается от человека к человеку и служит средством межличностной настройки. Так, например, по отношению к разгневанному или страдающему человеку мы ведем себя иначе, чем по отношению к тому, кто настроен благожелательно и испытывает радость. Содержанием общения может стать также и информация о состоянии внешней среды, передаваемая от одного существа к другому, например, сигналы об опасности или о присутствии где-то поблизости положительных, биологически значимых факторов, скажем, пищи.

Общение для человека – среда его обитания. Без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, развитие интеллекта. Общение помогает организовать совместную работу, наметить и обсудить планы, реализовать их. У человека количество целей общения увеличивается: передача и получение знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое. Таким образом, общение у человека представляет собой средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей собой знания о мире, приобретенный опыт, способности, умения и навыки. Человеческое обще-

ние многопредметно, оно самое разнообразное по своему внутреннему содержанию.

Основные условия (или слагаемые) общения:

1) разговор состоится, если в нём участвуют не менее двух человек (говорящий – субъект речи и слушающий – адресат речи);

2) предмет или тема разговора;

3) общий язык, на котором происходит общение.

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Можно отметить восемь целей общения:

1) контактная (контактоустанавливающая, фатическая) – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;

2) информационная (информативная) – обмен сообщениями – прием и передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т. д.;

3) побудительная (волюнтативная) – стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;

4) координационная – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

5) понимания – не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнерами их намерений, установок, переживаний, состояний друг друга;

6) эмотивная – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний;

7) установления отношений – осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду;

8) оказание влияния – изменение состояния, поведения, лично-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий,

активности;

9) апеллятивная (призывная) – привлечение внимания собеседника, выделение собеседника из толпы при помощи речевых знаков т. д.

Структуру общения можно охарактеризовать путем выделения трех сторон или функций:

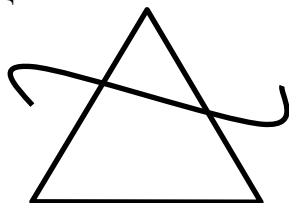
- коммуникативная сторона общения, или коммуникация, в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами;
- интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями;
- перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Конечно, каждая из этих сторон не существует изолированно и выделение их осуществлено лишь в целях анализа. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются в малых группах-коллективах, т. е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

Часто общение изображают в виде равностороннего треугольника с волнистой линией посередине, что означает рассмотрение процесса общения как отношения к собеседнику на информационном, поведенческом и эмоциональном уровнях (рис. 1). Именно на основе подобного представления определяются три функции общения: коммуникация, интеракция и социальная перцепция, которые и составляют стороны равностороннего треугольника.

Коммуникация

Интеракция



Социальная перцепция

Рис. 1. Три функции общения

Выделение в процессе общения трех функций проводится на теоретическом уровне с целью изучения средств и методов, которые обеспечивают эти функции. В жизни функции общения проявляются одновременно и невозможно определить, какая из функций общения в какой-то конкретный момент наиболее предпочтительна.

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Однако в коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, а активный обмен этой информацией. Характер обмена информацией между людьми, в отличие от кибернетических устройств, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Иными словами, обмен такой информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера, т. е. знак меняет состояние участников коммуникативного процесса. В этом смысле знак в общении подобен орудию в труде. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного человека на другого с целью изменения его поведения. Например, авторитарный тон общения, даже если говорящий и имеет право распоряжаться, вызывает либо протест, либо пассивность, которая тоже может рассматриваться как протест.

Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает (в определенном смысле) изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в «чисто» информационных процессах.

Далее, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), об-

ладают единой или сходной системой «кодификации» или «декодификации». На обыденном языке это правило выражается так: *все должны говорить на одном языке*. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения, известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

Понимание всех тех сообщений, которые посылают нам наши партнеры, далеко не простое дело. В обиходной жизни мы не так часто произносим: «Не понимаю». А между тем стоит всегда задавать себе вопрос: «Каков буквальный смысл сказанного или происходящего? Каковы намерения партнеров?» Не следует забывать о глубоком замечании Гете: «Каждый слышит то, что понимает». А вдруг и на самом деле наиболее существенное мы просто не допустим до понимания или вытесним как неприятное и неприемлемое?

Для описания этих ситуаций социальная психология заимствует из лингвистики термин «тезаурус», обозначающий общую систему значений, принимаемых всеми членами группы. Но все дело в том, что, даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково. Еще Л. С. Выготский отмечал, что мысль никогда не равна прямому значению слов, поэтому у общающихся должны быть не только идентичные, в случае звуковой речи, лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения. А это возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности.

Наконец, в условиях человеческой коммуникации могут возникнуть совершенно специфические коммуникативные барьеры. Эти барьеры не связаны с уязвимыми местами в каком-либо канале коммуникации или с погрешностями кодирования и декодирования. Они носят социальный или психологический характер. С одной стороны, такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание

ситуации общения, вызванное не просто различным «языком», на котором говорят участники коммуникативного процесса, но и различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают другую интерпретацию (истолкование) тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и совсем другое мироощущение, мировоззрение, миропонимание.

Такого рода барьеры порождены психологическими причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их появлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему личностных и общественных отношений. Коммуникация в этом случае демонстрирует то, что она есть лишь сторона общения.

Типы информации и средства коммуникации. Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть двух типов: побудительная и констатирующая.

Побудительная информация выражается в приказе, совете, просьбе. Она рассчитана на то, чтобы стимулировать какое-то действие.

Констатирующая информация дается в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственное изменение поведения, хотя, в конечном счете, и в этом случае действует общее правило человеческой коммуникации.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее, знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. В зависимости от вида знаковой системы различают вербальную коммуникацию (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную коммуникацию (используются различные неречевые знаковые системы).

В основе речи лежит умение пользоваться определенным видом знаков, а именно знаками символами. Знаком называют такое явление

(материальное образование), которое введено кем-либо с той целью, чтобы через его посредничество направить мысль кого-либо в определенном направлении (к тому, к чему знак относится). То, к чему знак относится, то, что он представляет в мышлении, называют значением знака. Значением слова «Луна» является естественный спутник Земли, слово «радость» – сильное и приятное чувство, сопровождающее успешное завершение, какого-либо дела, встречу с любимым человеком и т. п.

В невербальной коммуникации вся совокупность средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, репрезентация (передача) эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу. Основным средством следует назвать систему знаков, которая включает в себя жесты, мимику, пантомимику.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков также представляют собой «добавки» к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система – это система вокализации (качество голоса, его диапазон, тональность). Экстралингвистическая система с включением в речь пауз, других вкраплений (например, покашливания, плача, смеха). Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а с помощью «околоречевых» приемов.

Пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также знаковой системой, несут смысловую нагрузку как компоненты коммуникативных ситуаций. Так, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения (как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях).

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах относительно временных характеристик общения, выступают как своего рода дополнения к семантически значимой ин-

формации. Своевременный приход к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику. Напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах (прежде всего в дипломатии) разработаны в деталях различные возможные «допуски» опозданий с соответствующими значениями.

Специальная наука, занимающаяся нормами пространственной и временной организацией общения, – проксемика, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. Основатель проксемики Э. Холл, который называет проксемику «пространственной психологией», исследовал формы пространственной организации общения у животных. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. Э. Холл зафиксировал, к примеру, нормы приближения человека к партнеру по общению, свойственные американской культуре: интимное расстояние (0 – 45 см); персональное расстояние (45 – 20 см); социальное расстояние (120 – 400 см); публичное расстояние (400 – 750 см). Каждое из них характерно для своей ситуации общения. Эти исследования имеют большое прикладное значение, прежде всего при анализе успешности деятельности различных дискуссионных групп.

«Интерактивная сторона общения» – это термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, и обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Для ее участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать их.

В связи с этим выделяются два основных типа взаимодействия, которые являются противоположными: *кооперация* и *конкуренция*.

Кроме кооперации и конкуренции, говорят также о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т. д. За всеми этими понятиями ясно виден принцип выделения различных видов взаимодействия. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются «позитивными» с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе «расшатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие, обозначает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация - необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включённость в него всех участников процесса.

Что касается другого типа взаимодействия — *конкуренции* — то здесь, чаще всего, анализ сконцентрирован в наиболее яркой ее форме, а именно на конфликте, столкновении целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов (субъектов взаимодействия). В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов.

Конфликты обычно возникают непредвиденно, стихийно, ситуативно. Чаще всего «пищу» им дают отрицательные оценки, носящие критический характер. Поэтому такие оценки лучше не делать, а если и делать, то очень осторожно. Д. Карнеги считает, что критика является той «опасной искрой, которая может вызвать взрыв в пороховом погребе гордости». Далее он советует: «Вместо того, чтобы осуждать людей, давайте попытаемся понять их. Попытаемся представить себе, почему они поступают так, а не иначе».

В условиях конфликтной ситуации, связанной с критикой действий собеседника, главное, не потерять внутреннего самообладания,

сразу же прекратить критику, постараться объективно разобраться в причинах, вызывавших недовольство и любым способом смягчить напряженную ситуацию. Хорошим средством предупреждения конфликтов служит умение слушать собеседника. От того, насколько собеседнику представлена возможность высказаться, во многом зависит его расположение и доверительность. Между тем, по данным психологических исследований лишь 10% людей умеют выслушать другого в случае возникших разногласий.

При анализе различных типов взаимодействия принципиально важна проблема содержания деятельности, в рамках которой даны те или иные виды взаимодействия, поскольку оно может быть весьма различным. Кооперативную форму взаимодействия можно констатировать не только в условиях производства, но и при осуществлении каких-либо асоциальных, противоправных поступков – совместного ограбления, кражи и т. д. Поэтому кооперация в социально-негативной деятельности – это не та форма, которую необходимо стимулировать: напротив, деятельность, конфликтная в условиях асоциальной деятельности, может оцениваться позитивно.

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и составляет то, что называют социальной перцепцией. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком-партнером по общению также как личность. На основе внешней стороны поведения человек как бы «читает» другого человека, расшифровывает значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий. Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания: чем более полно раскрывается другой человек (в большем количестве и более глубоких характеристиках), тем более полно становится и представление о самом себе. В

ходе познания другого человека одновременно осуществляются несколько процессов: и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и построение стратегии своего поведения.

Однако в эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает его потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексия. Каждое из этих понятий требует специального обсуждения.

Что такое *идентификация*? Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким приемом, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением, – *эмпатией*. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Эмпатия должна быть противопоставлена пониманию в строгом смысле этого слова: эмпатия есть аффективное «понимание». Эмоциональная ее природа проявляется как раз в том, что ситуация другого человека, партнера по общению, не столько «продумывается», сколько «прочувствуется».

Механизм эмпатии в определенных чертах сходен с механизмом идентификации: и там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения.

Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествить себя с этим человеком. Если я отождествляю себя с кем-то, то это значит, что я строю свое поведение так, как строит его этот «другой». Если же я проявляю к нему эмпатию, то я просто принимаю во внимание линию его поведения (отношусь к нему сочувственно), но свою собственную могу строить по-иному. И в том, и в другом случаях на лицо будет «принятие в расчет» поведения другого человека, но результат совместных действий будет различным: одно дело – понять партнера по общению, встав на его позицию, другое дело – принять в расчет его точку зрения, но действовать по-своему.

Что такое рефлексия? С точки зрения характеристики общения, оба рассмотренных варианта требуют решения еще одного вопроса: как будет тот, «другой», т. е. партнер по общению, понимать меня.

От этого будет зависеть ваше взаимодействие. Иными словами, процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Назовём основные из них.

1. Неумение различать ситуации общения по таким признакам, как:

- цели и задачи общения людей в данной ситуации;
- их намерения и мотивы;
- формы поведения, подходящие для достижения поставленных целей;
- состояние дел и самочувствие людей в момент наблюдения за

ними.

2. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека. Такие установки обычно проявляются в суждениях типа «Что тут смотреть и оценивать? Я и так знаю».

3. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и у собеседников формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт. Например: «Все мальчишки грубы», «Все девчонки неискренни».

4. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Так, некоторые люди, имеют готовое суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

5. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться только на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

6. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

Каузальная атрибуция. Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга в условиях дефицита информации, имеет явление каузальной атрибуции. Это явление представляет собой объяснение с субъектом межличностного восприятия, когда ординарным людям приписываются негативные качества, а неординарным – позитивные. Процессы каузальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, оказывающим влияние на понимание людьми друг друга.

1. Те события, которые предшествуют наблюдаемому явлению,

часто повторяются и сопровождают его, обычно рассматриваются как возможные причины явления.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

На первых порах исследований каузальной атрибуции речь шла лишь об истолковании (приписываний) причин поведения другого человека. Позже стали изучаться способы объяснения более широкого класса характеристик: намерений, чувств, качеств личности. Сам феномен приписывания возникает тогда, когда человек оказывается в условиях дефицита информации о другом человеке.

Этот процесс зависит от двух показателей: от степени типичности поступка и от степени социальной «желательности» или «нежелательности». В первом случае имеется в виду тот факт, что типичное поведение есть поведение, предписанное ролевыми образцами, и поэтому оно легче поддается интерпретации. Напротив, уникальное поведение допускает много различных интерпретаций и, следовательно, дает простор приписыванию его причин и характеристик. Точно также и во втором случае под социально «желательным» понимается поведение, соответствующее социальным и культурным нормам, а потому сравнительно легко и однозначно объясняемое. При нарушении таких норм (социально «нежелательное» поведение) диапазон возможных объяснений расширяется.

Одним из существенных понятий современной педагогической акмеологии является понятие профессионально-педагогическое общение:

- система, приёмы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагогов и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспита-

тельного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств;

- постоянное решение педагогом коммуникативных задач с использованием эвристических методов; коммуникативные задачи бывают двух видов – общие коммуникативные задачи (планируемые заранее) и текущие коммуникативные задачи (возникающие в ходе занятия, мероприятия и др.);

- профессиональное общение преподавателя с обучающимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с обучающимися и управление общением в ученическом коллективе.

Таким образом, для педагогов общение – взаимодействие людей, в процессе которого возможна реализация образовательной и воспитательной функций.

Виды педагогического общения:

- межличностное, групповое, массовое (с точки зрения количества участников);

- контактное – дистантное (по положению коммуникантов в пространстве и времени);

- непосредственно – опосредованное (по наличию или отсутствию какого-либо «опосредующего аппарата»);

- монологическое – диалогическое (в зависимости от перпеменной и постоянной пощции: *я-говорящий* и *ты-слушающий*; возможен диалогизированный монолог)

- устное – письменное (с точки зрения формы существования языка);

- вербальное – невербальное (использование словесных или несловесных средств общения) и др.

Качества личности преподавателя, необходимые для продуктивного общения:

- знание психологии другого человека (его ценнстей, идеалов, направленности, потребностей, интересов, уровни притязаний);

- социальная установка на человека (аттракция);
 - безусловное принятие обучающегося – принцип предвосхищающего уважения;
 - развитые внимательность, наблюдательность, память, мышление, интуиция, воображение;
 - воспитанность эмоциональной сферы: умение сопереживать и сочувствовать – готовность к эмпатии;
 - личностные черты и индивидуально-психологические особенности, опреляющие общий рисунок поведения при общении с другими людьми;
 - самопознание и самооценка, педагогическая рефлексия (способствует умению правильно настраиваться на другого человека, выбирать соответствующий способ поведения);
 - коммуникативные умения – умения вступать в общение, выбирать или создавать новые способы коммуникации, владение техникой общения;
 - речевое развитие;
 - педагогическая интуиция.
- Умения педагогического общения:
- заставить слушать себя с интересом и вниманием;
 - слушать других с вниманием, интересом, не отвлекаясь от собеседника;
 - сочетать в педагогической деятельности рациональное и эмоциональное, разум и чувства;
 - создать атмосферу требовательности, доброжелательности и доверия;
 - сочетать воспитательные и учебные задачи.
- Барьеры восприятия в общении:
- *эффект ореола* – распространение общего оценочного впечатления о человеке на все его ещё неизвестные личностные качества и свойства, действия и поступки; ранее сложившееся представление мешает по-настоящему понять человека (*Она*

отличница и такая милая девочка, и я сомневаюсь, что она могла совершить столь дурной поступок);

- *эффект первого впечатления* – обусловленность восприятия и оценивания человека первым впечатлением о нём, которое может оказаться ошибочным;

- *эффект первичности* – придание большого значения при восприятии и оценивании незнакомого воспитанника или группы той информации о нём/ней, которая поступила раньше (*Это ужасный класс, как вы согласились в нём работать!*);

- *эффект новизны* – придание большого значения более поздней информации при восприятии и оценивании знакомого человека;

- *эффект проекции* – приписывание своих достоинств приятным воспитанникам или другим людям, и своих недостатков - неприятным;

- *эффект стереотипизации* – использование в процессе межличностного восприятия устойчивого образа человека; приводит к упрощению в познании человека, построению неточного образа другого, к возникновению предубеждения (*Он из неполной семьи? Наверняка хулиган и трудновоспитуемый*).

Типы общения:

- *императивное* – авторитарное, директивное взаимодействие с целью достижения контроля над поведением;

- *манипулятивное* – воздействие на партнёров с целью достижения своих намерений (осуществляется скрыто);

- *диалогическое* – равноправное, продуктивное субъект-субъектное общение.

Три аспекта культуры речи педагога:

- *нормативный аспект* культуры речи / правильность речи (лексические, грамматические, акцентологические, орфоэпические, стилистические, орфографические, пунктуационные нормы устной и письменной речи);

- *коммуникативный аспект* культуры речи / выразительность речи (уместность и чистота речи, ясность и точность речи, краткость речи, богатство и выразительность речи, логичность речи, эмоциональность речи, индивидуальность речи);

- *этический аспект* культуры речи (вежливость и тональность общения, речевой этикет, устойчивые формулы общения).

Вежливость – моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом общения с окружающими (ср.: грубость, беспардонность, чванливость, панибратство, хамство); разновидности вежливости – приветливость, обходительность, корректность, тактичность, деликатность, любезность, галантность, учтивость, почтительность.

Толерантность – положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения другого человека (повседневная терпимость, религиозная терпимость, этническая терпимость, интеллектуальная терпимость, коммуникативная толерантность).

Речевой этикет – выработанные обществом правила речевого поведения, обязательные для всех членов общества, национально специфичные, устойчиво закреплённые в речевых формулах, но в то же время исторически изменчивые.

1.4. Толерантность в педагогическом общении

Проблема, вынесенная на обсуждение, актуальна и сложна не только для сегодняшней российской науки в целом, поскольку толерантностью занимаются ученые разных направлений и школ, но и особенно актуальна данная проблема для современной российской школы. Многие исследователи говорят, что в современной теории толерантности нет однозначных ответов (Б. М. Хомяков, А. В. Перцев и др.), отмечая при этом, что толерантность – одна из самых противоре-

чивых ценностей современного общества, поэтому необходимо видеть актуальность толерантности в новом свете, говорить о необходимости движения к ментальной толерантности. Все сказанное в непосредственной степени относится и к педагогической науке. Вместе с тем педагогическая наука пока не обратила, на наш взгляд, должного внимания этой проблеме. Возможно, несколько отстраненное отношение педагогов к этой проблеме имеет объективные основания для существования и это пока явление временное; однако допускаем, что такое отношение к проблеме и закономерно, поскольку педагогика как наука о развитии, образовании и воспитании личности призвана по своей сути быть толерантной, а педагоги терпимыми и терпеливыми. Но прежде чем перейти к изложению нашего видения данной проблемы, мы вынуждены остановиться на некоторых вопросах, связанных с теоретическими и практическими проблемами педагогического общения, при этом основное внимание мы обратим на лингвокультурологический аспект педагогического общения. Толерантность как общий принцип межличностного, межгосударственного и межкультурного общения имеет непосредственное отношение и к разработке проблем культуры речи педагога, и к разработке проблем учебной речи учащегося, т.е. обоих участников процесса педагогического общения.

Известно, что общение необходимо человеку как воздух, оно необходимо для развития, воспитания, образования человека. В педагогической деятельности общение как форма взаимодействия, сотрудничества педагогов и учащихся рассматривается и как средство воспитания, формирования личности, обмена информацией, обучения, передачи знаний и сведений о мире и мн. другого, без чего педагогический процесс не сможет осуществиться.

Выделяют как минимум три аспекта общения: *коммуникативный аспект* общения, который связан с обменом информацией ради достижения каких-либо целей (в педагогике – образовательных, развивающих и воспитательных), для удовлетворения тех или иных потребностей участников процесса общения; *интерактивный аспект*,

предполагающий взаимодействие людей друг с другом (и воздействия) в процессе межличностных и групповых отношений; *перцептивный аспект*, включающий процесс восприятия другого человека, формирования его образа (см. об этом в гл. 1.2.).

Названные видовые различия общения обусловлены их предметной направленностью, поэтому считаем правомерным говорить о специфике и особенностях политического, религиозного, экономического и других видах общения. При таком подходе педагогическое общение – один из видов профессионального общения (его иногда называют профессионально-педагогическим общением).

В отличие от других видов общения предметом педагогического общения является в первую очередь сфера образования, в которой осуществляется взаимодействие и воздействие в разных направлениях: а) учитель – ученик, б) учитель – учитель, в) учитель – родители, г) учитель – администрация, д) ученик – ученик. Сферой общения является в основном *официально-деловая* (все виды и формы урочной и внеурочной работы, направленные на формирование образовательного пространства личности, а также решение организационных вопросов, связанных с реализацией учебно-воспитательных задач) и *неофициальная* (связанная с решением личных и личностных проблем конкретного обучающегося).

Науке известен и другой подход к характеристике разновидностей общения, которого придерживается А. А. Леонтьев. Ученый исходит из того, что общение – это процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности (группы, коллектива, общества в целом). Эти процессы, по своей сути социальные, делятся, по мнению ученого, на три основные группы:

- *социально-ориентированное общение*, в котором лектор, учитель рассматривается как представитель общества и поэтому решает с аудиторией конкретные социальные задачи;
- *групповое предметно-ориентированное общение*, которое нацелено на решение социальных задач, связанных с организацией коллективного взаимодействия в процессе совместной деятельности;

- *лично-ориентированное общение*, предполагающее взаимодействие одного человека с другим (отметим разные его подвиды: официально-деловое общение, личностное общение – групповое, межличностное; кратковременное или длительное общение; законченное или незаконченное общение; межкультурное; межэтническое и другие виды общения).

Нам представляется, что не будет никакого противоречия в том, если мы объединим две этих характеристики (или два этих подхода) к описанию видов педагогического общения, поскольку в своей практической деятельности педагог сталкивается с разными сторонами общения, с разными представлениями об общении, с разными проявлениями у педагогов и их учеников умения общаться, с разными представлениями о межкультурном и межэтническом общении, а это все вместе взятое и многое другое и составляет суть педагогического общения как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

Но при любом подходе к характеристике педагогического общения, при любом взгляде на суть профессионально-педагогического процесса с позиций толерантного поведения участников педагогического процесса мы должны иметь в виду, что для любого вида или типа общения присущи две взаимосвязанные стороны, которые в равной степени влияют на специфику этого общения: *внешняя, или видимая*, (система вербальных и невербальных действий человека) и *внутренняя, или невидимая*, (биологические и социальные потребности, чувства, мотивы, интересы и др. побудители взаимодействия людей). Знание некоторых теоретических основ общения, умение применять эти знания в практической деятельности и умение рационального применения этих знаний на практике необходимо любому преподавателю, решившему войти в аудиторию.

Наверное, педагог (школьный учитель, воспитатель дошкольного учреждения, воспитатель школы-интерната, воспитатель колонии, работник детского внешкольного учреждения, преподаватель системы начального, среднего и высшего профессионального образования) должен иметь представление о задачах, целях и сущности педагогиче-

ского общения. Рассмотрим, как описываются в специальной литературе эти важные для нас понятия. Профессионально-педагогическое общение выполняет в первую очередь *социальную задачу*, поскольку это общение направлено на удовлетворение познавательных, творческих, эстетических, нравственных и иных чисто человеческих потребностей индивида; оно направлено на расширение и укрепление межличностных контактов, на установление отношений с окружающими людьми и разными социальными группами, на решение задач обучения, воспитания и личностного роста индивида. Для учителя важна именно социальная суть педагогического общения.

Профессионально-педагогическое общение выполняет также следующие функции: *информационную* (передача определенной информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского характера); *воспитательную* (способность приобщению ученика к сложившейся системе культурных и нравственных ценностей, к культуре общения с окружающими); функцию *познания* людьми друг друга; функцию *организации* и обслуживания той или иной предметной деятельности (учебной, производственной, научной, познавательной, игровой и др.); функцию *общения*; функцию *приобщения* ученика к опыту и ценностям инициатора общения (и наоборот).

Иногда выделяют некоторые узко педагогические функции профессионального общения, такие, как функция *открытия ребенка на общение* (особенно важна реализация этой функции в наше тяжелое время, вспомните детей Беслана); функция *соучастия* (или функция поддержки ученика-партнера в общении, действии); функция *возвышения* личности учащегося (А. А. Лобанов). Как нам представляется, именно узко педагогические функции профессионально-педагогического общения ориентированы на толерантность и открыты для ее проявления, если, конечно, педагог сам осознает необходимость этого проявления.

Как любое профессиональное общение, педагогическое имеет собственное содержание, то есть обладает информацией, которая в

межиндивидуальных (межличностных) контактах передается от одного субъекта другому либо циркулирует между ними (от педагога к ученику, от ученика к другому ученику).

Содержание педагогического общения может быть *когнитивным* (предусматривает обмен знаниями и выступает как фактор интеллектуального развития партнеров); *кондиционным* (предполагает своеобразный обмен психическим и физиологическим состоянием общающихся); *мотивационным* (воздействие на цели, интересы, мотивы и потребности субъекта); *деятельностным* (обмен действиями, операциями, умениями и навыками), *материальным* (обмен продуктами или предметами деятельности). И возникает закономерный вопрос: где именно, при реализации какого содержания педагогического общения должна (возможна-невозможна, необходима) толерантность? В первую очередь толерантность педагог проявляет через речевую деятельность.

Известно, что все виды педагогического общения сопровождаются речевыми действиями преподавателя. Речевая деятельность педагога – это речь, выступающая в виде целостного акта деятельности или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность, и всегда направленная на осуществление конкретной педагогической задачи. Характер поставленной задачи (развивающая, воспитательная, контрольная и др.) серьезным образом влияет на особенности профессиональной речевой деятельности педагога. Обычно отмечают, что речевая деятельность педагога в учебном процессе включает следующие этапы: *ориентировки* (предполагает осознание, конкретизацию замысла и целей речевой деятельности), *планирования* (осмысление и формулировка узловых вопросов, определение порядка их следования), *реализации* (продуцирование текста) и *контроля* (коррекция замысла по характеру создания устного текста или совершенствование написанного). На всех этапах речевой деятельности педагога наблюдается продумывание, осмысление не только содержания (информативной части общения), но и учительских фраз, стиля приготовленного текста и стиля общения, возможных вариантов ученических отве-

тов и мн.др. Учитель занимается речевой деятельностью до 70 % учебного времени, до 20 % учебного времени речевой деятельностью занимается ученик, около 10 % учебного времени занимают разного вида паузы (пустые, хезитации, физиологические, смысловые), замешательства, просьбы повторить сказанное. Естественно, что учитель является коммуникативным лидером, лидером педагогического учебного общения и по содержанию речи, и по степени проявления коммуникативной инициативы, и по длительности речи, и, что для нас оказывается существенным, по толерантности; здесь важным оказываются ответы на вопросы: как учитель формулирует вопросы-задания, в какой форме и в каком тоне педагог это произносит, какие речевые формулы использует в общении на аудиторных занятиях, как оценивает ответы учеников, насколько терпелив, тактичен, корректен и многое другое. По этим качествам, наряду со многими другими, можно судить и о профессиональном уровне педагога, и о его компетентности. Речевая деятельность учащихся хоть и занимает относительно небольшое количество аудиторного времени, однако выступает в различных модификациях: помогает активному восприятию учебного материала; является результатом собственных познавательных приобретений учащихся; выражает их интересы к обучению и учению; служит средством становления межсубъектных отношений на уроке; является основой общения во всех его проявлениях. У педагога речевая деятельность на занятиях в зависимости от ее назначения выполняет следующие функции: *информативно-познавательную* (рассчитана на присвоение знаний, умений, навыков, на организацию познавательной деятельности учащихся); *коммуникативную* (осуществляет общение со школьниками, направленное на установление контактов, необходимых в общей учебно-познавательной деятельности, на формирование благоприятных отношений и связей); *стимулирующую* (способствует активности, самостоятельности учащихся, формированию их интересов, работоспособности, регулятивных механизмов).

Перечисленные функции речевой деятельности педагога в чем-то схожи, но есть между ними и различия: речевая деятельность часто спонтанна, ситуативна, это устная форма, поэтому в ней возможны ошибки, сбои, которые педагог должен уметь правильно и тактично исправить.

Речевая деятельность в профессионально-педагогическом общении занимает, как нам кажется, главное место и ей отводится основная роль в формировании и проявлении толерантности, или толерантного поведения.

Речевая деятельность, а особенно профессиональная речь педагога в учебном процессе – своеобразный показатель важнейших сторон деятельности педагога: его эрудиции и методического мастерства; личностных особенностей; характера и стиля общения с учащимися, раскрывающего проявление педагогического такта (это критерий профессиональной пригодности педагога); отношений к учащемуся, контактов педагога с ними, понимания и желания видеть в учениках своих помощников, соратников, активных, самостоятельных деятелей учебного процесса и мн. др.

Профессиональная деятельность педагога – вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности. Психолого-педагогическое воздействие может по-разному проявляться через речевую деятельность учителя, все это внешняя, формальная сторона понятия «педагогическое общение». Мы считаем, что все это приобретать «толерантную» оболочку, то есть общение со стороны педагога должно быть тактичным, отношение к собеседникам равнодушным и т.д., что должно вызывать ответную позитивную реакцию учеников.

Профессиональная речь педагога – главное средство обучения и воспитания. Умение общаться с учащимися, владеть содержанием профессионального образования и обладать развитыми способностями

ми к профессиональной коммуникации (общению) необходимо любому преподавателю, мастеру производственного обучения, учителю. Это не приносит сиюминутного «дохода», вероятно, поэтому мы часто забываем о средствах создания выразительности речи педагога. Речевое общение – базовое понятие культуры речи педагога. Речевое общение, являясь формой взаимодействия людей, может быть различным в зависимости от задач и условий взаимодействия (фатическое и информационное, вербальное и невербальное, контактное и дистантное, непосредственное и опосредованное, устное и письменное, групповое и межличностное, официальное и неофициальное, монологическое и диалогическое). С учетом сказанного некоторые ученые можно предлагают следующую характеристику понятия «педагогическое общение». *Педагогическое общение* – преимущественно информационное общение, но правила фатического (общение, в процессе которого собеседники устанавливают, поддерживают или прерывают контакт) в нем обязательны; общение может быть и личностным, и межличностным, и групповым, и массовым; в нем сочетаются элементы официального и неофициального общения; это сочетание монологической и диалогической речи (в том числе диалогизированный монолог), по форме использования графической системы речь педагога может быть представлена в устной и письменной форме. Специфика педагогического общения проявляется не столько в видах общения, сколько в текстах, которые мы, преподаватели, пишем, а потом произносим, и в устной речи также должна проявляться речевая толерантность. В процессе речевой деятельности участники общения не только продуцируют, но и воспринимают тексты, поэтому в специальной литературы обычно выделяют и описывают *продуктивные* (письмо и говорение) и *рецептивные* (чтение и слушание) виды речевой деятельности. Владение каждым видом речевой деятельности – необходимое условие профессионального мастерства педагога. Для устной речи педагога характерны: большое число повторов, переформулировки отдельных положений научно-учебных высказываний с функцией напоминания, разъяснения, справки, комментарии, что мо-

жет сопровождаться незапланированными репликами педагога, связанные с неожиданной реакцией учеников. Наиболее типичными спонтанными высказываниями в научно-учебном общении являются фразы (высказывания): *справочные, комментирующие, дивертивные*.

Многие ученые, рассматривая основные профессиональные характеристики педагога, относят к ним: интерес и любовь к своей профессии, предмету, учащимся; ответственность; увлеченность; творческие способности; уравновешенность; требовательность; справедливость; чувство такта и юмора; общительность; самостоятельность; человечность; доброжелательность; ясность и критичность ума; изобретательность; развитие воображение; готовность памяти; хорошая дикция; наблюдательность; новаторство в работе с учащимися; мудрое терпение; близость к ученикам; отзывчивость; требовательная доброта; отсутствие фальши во взаимодействии в общении и др. Нам кажется, что в перечне этих основных свойств есть «мостик» к понятию *толерантность*.

В современном мире слово *толерантность* стало не просто широкоупотребительным и модным, его активизация отражает актуальность самой проблемы межличностного и социального взаимодействия членов социума.

Общеизвестно, что понятие (и термин) толерантность привлекает внимание многих исследователей в различных областях знаний – философии, логики, психологии, лингвистики. И только, пожалуй, педагогика пока остается безучастной к данному понятию. Как мы уже отмечали, это понятно: педагогика как наука (по определению) должна быть толерантной, да и педагоги (по призванию и по должности) обязаны быть терпеливыми, толерантными и терпимыми. Но возникает вопрос: толерантными по отношению к кому (или к чему)? Поскольку ответа на этот сложный вопрос до сих пор нет и дать его трудно, мы и выбрали для начала разговора педагогическое общение и возможность проявления в нем толерантности.

Проблема формирования в обществе установок толерантного сознания предполагает решение ряда теоретических задач: 1) форму-

лирование определения толерантности, которое могло бы удовлетворить российское; 2) разработка методики формирования толерантного сознания и поведения. Под толерантностью иногда понимают положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения другого человека. Основой повседневной толерантности, как считают некоторые лингвисты (И. А. Стернин), и мы с ним согласны, является толерантность в общении (коммуникативная толерантность), в том числе и в педагогическом общении. Возможно, коммуникативную толерантность необходимо рассматривать в качестве основы профессионально-педагогического общения. Толерантность поведения и общения людей обусловлена наличием в их сознании толерантной установки, правил толерантного поведения и общения. Можно сказать, что сам термин «толерантность» обладает несколькими когнитивными слоями и включает: *повседневную терпимость* (терпимость к поведению и высказываниям окружающих людей, умение прощать им слабости и отклонения от норм поведения); *религиозную терпимость* (уважительное отношение к представителям других конфессий, признание их равными себе); *этническую терпимость* (уважительное, невраждебное отношение к представителям других этнических групп, находящихся в контакте с «моей» этнической группой); *интеллектуальную терпимость* (признание плюрализма мнений по любому политическому, общественному или научному вопросу, отсутствие враждебности к чужому мнению). Возникает закономерный вопрос: как эти разновидности толерантности относятся к педагогическому общению. Нам кажется, что необходимо выделять педагогическую толерантность (в широком смысле этого слова): со стороны родителей, родственников по отношению к собственным детям – это *собственно педагогическая толерантность*; со стороны педагогов, воспитателей, мастеров по отношению к обучающимся – *профессионально-педагогическая толерантность*, именно этой профессиональной толерантности и надо обучать будущих педагогов, в настоящем студентов.

По данным некоторых исследований русского коммуникативного идеала (И. А. Стернин), проведенный эксперимент оказал, что налицо толерантность как ведущая черта русского коммуникативного идеала. Русское коммуникативное сознание ищет идеал в толерантном собеседнике, в таком, который выполнял бы роль внимательного, вежливого слушателя. Это обусловлено такими качествами коммуникативного поведения русского человека, как высокая общительность, высокая коммуникативная активность, бескомпромиссность в споре, эмоциональность и искренность, стремление увеличить своей речевой вклад в общение, завладеть коммуникативным вниманием, коммуникативный центризм. Что из этого педагог отражает, чему его учат.

Пока толерантность адекватно воспринимается незначительной частью образованного населения, большинство носителей языка относится к нему (этому понятию) негативно или отождествляет его с терпением.

Заканчивая свою книгу «Язык и межкультурная коммуникация», С. Г. Тер-Минасова пишет: «Три Т – Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной коммуникации». Эти же требования можно отнести и к внутрикультурному общению, в том числе и к педагогическому. По мнению автора, эти три «Т» существенно различаются эти три «Т». Сравним определения: *Терпение* – качество терпеливости, внутренней силы и упорства. *Терпимость* – социально-психологическое отношение уважительности и доброжелательности к убеждениям другого и подавление неприятия необычного в чужом. *Толерантность* – физиологическая и психологическая способность ослаблено реагировать на какой-либо неблагоприятный фактор («другой», «иной», «чужой – «отличающийся от привычного»). Мы считаем, все эти отвлеченные понятия субъективны, все названные качества можно сформировать, вырастить в себе самостоятельно или при помощи других людей. Наверное, в современной жизни происходит переосмысление этого понятия (и термина): оно наполняется новым содержанием, обогащается.

В России толерантное поведение – пока декларируемая норма, которая в официальной обстановке еще более или менее соблюдается (хотя тоже не всегда – см. материалы по корпоративной культуре и очагам напряженности в ней; формы вербализации тревоги), а в межличностных отношениях, при инициативном общении, очень часто нарушается. Многие ученые бьют тревогу: отсутствует педагогическая толерантность в семье (хотя, конечно же, бывают счастливые исключения), но при этом никто не говорит об отсутствии педагогической толерантности в учебных заведениях.

Для современного российского мышления в целом установки толерантности ослаблены, российское мышление более привычно к бескомпромиссности, непримиримости, спору, столкновению взглядов. Это нередко ведет к открытым конфликтам и скандалам, неумению пойти на компромисс, достичь сотрудничества, что ведет к расколу в обществе (политической нетолерантности), убийствам. И все это на фоне высокой общительности, коммуникативной контактности и душевности русского человека! Но беды российского общества находят отражение и в учебных заведениях.

У большинства цивилизованных народов толерантное поведение – обязательная коммуникативная норма, предъявляемая обществом, и не соблюдающие ее подвергаются осуждению. В российском сознании категория толерантности только начинает формироваться, и необходимы специальные меры учебного, пропагандистского, культурно-образовательного характера. Это представляется важной задачей для современной России, поскольку принцип толерантности является одним из основополагающих ментальных принципов цивилизованного демократического общества. Необходима целенаправленная работа по формированию толерантности в российском обществе, и в педагогическом общении в частности. Наверное, в будущем возможны специальные программы, тренинги по подготовке учителей, составление специальных словарей не только по речевому этикету педагога (чего пока нет), но и по педагогическим ситуациям и соответствующим им толерантным формам общения, задания, рекомендации –

что может использовать педагог, что – нет, то есть своеобразное разрешение на употребление слов или табу.

Толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. Вот почему мы и решили поговорить о толерантности в педагогическом общении.

В первую очередь, показывают лингвистические исследования, условием появления установок толерантного сознания является формирование коммуникативной толерантности, через которую можно выйти на поведенческую толерантность и сформировать собственно ментальную категорию толерантности.

Необходима разработка методик и обучающих программ по практическому формированию повседневной толерантности в дошкольных, средних, высших учебных заведениях; в системе подготовки и переподготовки кадров. Это вполне реальная задача, связанная с формированием вежливости, навыков речевого этикета и культуры общения.

Вроде бы тема известная – культура речи педагога – и немного поднадоевшая. Однако мы люди лингвоинтенсивной профессии; мы не просто воспроизводим речь, мы творим ее. С другой стороны, наши ученики – люди тоже говорящие. Вопросы культурно-речевого образования как никогда актуальны для России. Современная культурно-речевая ситуация, современная речевая культура не выдерживают никакой критики; состояние речевой культуры оценивается как кризисное; на нашу страну опустился «матовый» сленг, расплзающийся в разных социальных сферах; речь изобилует словами-паразитами, перегружена терминами иноязычного происхождения; для устной речи характерно обилие ничем не обоснованных пауз. Все это и многое другое мешает эффективному, гармоничному общению людей в разных сферах жизни. Изменилось отношение к русскому языку в странах СНГ и Балтии. Некритичное отношение к собственной речи характерно, к сожалению, не только для молодых людей, но и для людей взрослых, призванных выполнять определенную воспи-

тательную роль в обществе и порой облеченных высокой властью. Это замечание относится и к речи преподавателей.

Культура речи – необходимое условие существования человека в обществе, возможность утвердить социальный статус, средство удовлетворения личных потребностей человека, приобщение к группе лиц, необходимое условие передачи информации, обмена сведениями, знаниями, средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов. Культура речи – принципиальная характеристика общей культуры человека, но культура речи преподавателя – характеристика общей культуры, состояния и социальных перспектив нашей жизни. Мы не должны забывать, что преподаватель – коммуникативный лидер (в классе, во время внеурочных мероприятий), поэтому преподаватель должен иметь представление о качествах хорошей речи, о культуре речи, о педагогической риторике. О нас, к сожалению, говорят, что на фоне так наз. демократизации общественной жизни манера общения на занятиях стала восприниматься как «эстетически ущербной и архаичной».

Итак, разговор на заданную тему показал, что проблема актуальна, не решена и рано или поздно ее надо решать. Начало разговору и обсуждению мы положили: постарались очертить круг проблемных вопросов, связанных с понятием *толерантность*; говорили о толерантности в педагогическом общении, о толерантном поведении педагогов. За рамками доклада остались серьезные вопросы: в каких педагогических ситуациях не может быть толерантности и может ли такое быть (например, к проявлению детской агрессии, к плохим словам и поступкам детей, лжи, к систематической неподготовленности к урокам, к безграмотности и многое другое).

Толерантность в педагогическом общении – комплексное понятие, которое, с одной стороны, затрагивает философские, этические, эстетические проблемы, с другой стороны – охватывает черты, основные свойства учителя в высоком смысле слова, Толерантность в педагогическом общении – это не только терпеливость, психическая устойчивость, но и уравновешенность, справедливость, чувство такта,

человечность, доброжелательность, наблюдательность, близость к учащимся, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, отсутствие фальши во взаимоотношениях и общении с учащимися, ненасилие. Совокупность всех этих свойств, их разумное и спокойное использование и будет тем, что называем толерантностью в педагогическом общении.

1.5. Когнитивный компонент толерантности в профессиональном педагогическом образовании

На протяжении всей истории развития системы профессионального образования происходит процесс его совершенствования и реформирования. Реформы кардинальным образом меняют систему образовательного пространства, включая в эту систему комплекс новых проблем. Это закономерный процесс.

Реформирование системы современного профессионального образования, провозглашение принципов гуманизма, индивидуализации обучения, личностного развития обратили внимание исследователей на проблему толерантности в педагогическом общении. Анализ философской, социологической, историко-политической и психолого-педагогической литературы показал, что именно сейчас назрела необходимость ввести в контекст педагогической культуры преподавателя термин «толерантность».

О важности обсуждаемой проблемы говорят не только разработки отечественных ученых, но и документы международного уровня. Так, в 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов терпимости», в которой раскрыто содержание исследуемого нами понятия и, в частности, отмечено: «толерантность означает... правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений».

Сложные социально-политические условия современной российской действительности, в том числе образовательной среды с ее

внутренними и внешними противоречиями, актуализировали эту проблему, все более остро требующую практического решения, а потому и его научного обоснования. Известно, что толерантность понимается как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни. Эта способность формируется у каждого человека как существа социального, у каждой общности, неизменно «соприкасающейся» с другими общностями.

Толерантность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям.

В современных законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании» вместо привычного ещё 10-15 лет назад термина «*обучаемый*» встречаем «*обучающийся*». Такое изменение связывают с развитием гуманистических тенденций в образовательной теории и практике: необходимо исходить из создания таких образовательных условий, которые инициировали бы самостоятельный, самоактуализированный характер познавательной деятельности субъекта. Проблемы гуманистического плана обусловлены прежде всего взаимодействием субъектов педагогического процесса, когда педагог реализует направляющее воздействие на обучаемого. В основе такого подхода лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит педагога перед необходимостью проявить себя как личность: отвечать за свои слова и поступки, принимать решения, быть самостоятельным, внутренне свободным и творчески инициативным. Таким образом, основа толерантности – это, прежде всего, развитие ума, личности, творческого мышления.

Толерантность, в сущности, не столько качество, черта личности, сколько ее состояние, точнее – реализуемое состояние. Поэтому еще одной особенностью воспитания толерантности выступает теснейшее двуединство его задач: развитие готовности и подготовленно-

сти человека к сосуществованию с другими людьми, сообществами, обстоятельствами и принятию их такими, каковы они есть. Готовность – это внутреннее состояние, мотивация, желание и способность положительного отношения к объекту; а подготовленность – практические умения коммуникации и понимания, умения разобраться, постараться понять другого и его обстоятельства, динамичную – обновляющуюся или новую – среду.

Одной из составляющих толерантности педагога является когнитивный компонент – осознание и принятие человеком сложности, многомерности, относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира [32, с. 24]. В профессиональной подготовке педагога когнитивный компонент, на наш взгляд, особенно важен. Формирование этого компонента связано с когнитивным подходом к профессиональному педагогическому образованию, содействующему активному развитию личностных характеристик будущего специалиста.

Исследователи отмечают, как правило, средние значения показателей когнитивного компонента толерантности как у педагогов, так и у студентов. В их отношениях доминируют категоричность и консерватизм со стороны педагогов и стремление оказывать воздействие на партнера по взаимодействию. Авторитаризм, категоричность, консерватизм педагога в общении являются в большей мере следствием традиционной системы субъект-объектного взаимодействия в учебном процессе. Человеческая стратегия проявления толерантности здесь реализуется вектором от познания, понимания другого человека к реальному взаимодействию, сотрудничеству с ним. Воспитание такого показателя толерантности – задача профессионального педагогического образования.

Можно выделить следующие направления в решении проблем образовательного процесса, основанного на воспитании толерантного отношения субъектов образовательного процесса: ориентация при конструировании и осуществлении учебного процесса на личность как цель, результат и главный критерий его эффективности; призна-

ние обучающегося субъектом педагогического процесса; ориентация на развитие личности обучающегося и создание необходимых для этого условий; установление гуманных отношений между педагогом и обучающимися; утверждение полисубъектной, диалогической сущности педагогического процесса на основе сотрудничества, сотворчества педагога и обучающегося. В этом случае основополагающей является концепция личностно-ориентированного обучения. Профессионально педагог владеет учебным предметом прежде всего как средством развития личности обучающегося.

Гуманистические ценности рассматриваются в системе высшего профессионального образования в контексте общеобразовательных целей обучения в следующих аспектах:

- формирования социокультурной компетенции обучающегося;
- совершенствования личностных качеств (интеллекта, внимания, памяти, эмоциональной и мотивированно-побудительной сферы личности, то есть те, которые связаны с когнитивными способностями);
- развитие способностей к межкультурной коммуникации (социальная толерантность);
- становление профессиональных качеств личности в зоне межличностного профессионального взаимодействия на уровне интерактивного аспекта профессиональной коммуникации (педагогическая толерантность). Это означает, что оптимизация профессионального образования на гуманистической основе с применением когнитивного подхода даст возможность сформировать личность специалиста, способного свободно общаться в профессиональной среде любого уровня, ориентироваться в любой, даже самой сложной, педагогической ситуации.

Таким образом, основную свою задачу мы видим в разработке деятельностной, процессуальной основы когнитивного подхода к формированию профессиональных способностей педагога, в том числе и воспитанию толерантности.

Для разработки подобного концептуального подхода и решения вышеперечисленных проблем необходимы определённые педагогические условия:

- государственные образовательные стандарты, которые вносят упорядоченность и новое качество в содержание преподавания в высшей школе, закрепляя парадигму гуманистического образования;
- современные учебно-методические комплекты, которые должны быть построены в соответствии с потребностями модернизируемой системы методического профессионального образования. Характер этих изменений обусловлен необходимостью реализации идеи непрерывного образования как основы личностного самоопределения студентов;
- интегративный подход к содержанию образования и учебному процессу, который приводит к более заинтересованному, личностно значимому и осмысленному восприятию знаний студентами.

Разработанная технология обучения, связанная с оптимизацией профессиональной направленности на основе когнитивного подхода, внедряется в свою очередь в практику преподавания, обогащая уже существующую методику деятельностным, личностно-ориентированным, когнитивным, креативным подходами. Обобщения, сформированные на основе частных выводов, и складываются в концепцию разработанной методики.

Деятельностный подход включает когнитивный уровень (активно мыслительный) и креативный (творческий, преобразующий). Важным при таком подходе к образовательному процессу является определение научной базы предлагаемой нами методики. Сегодня существует не только когнитивная психология, но и когнитивная наука. В качестве научной базы разрабатываемой концепции мы использовали труды по когнитивной лингвистике (Лангаккер Р. У.); по когнитивной психологии (Солсо Р. Л., Аткинсона Р., Блонского П. П., Зинченко В. П., Лурии А. Р. и др.); работы Караулова Ю. Н., касающиеся развития русской языковой личности и задач её изучения; разработку когнитивной методики изучения русского языка иностранцами Иза-

ренкова Д. И. Когнитивный подход позволяет формировать умение не теряться в нестандартных ситуациях, где востребовано продуктивное, преобразующее мышление, которое может развиваться только в том случае, если в учебных технологиях активизируется познавательная деятельность обучающегося на протяжении всего курса обучения.

Конструирование содержания учебного курса в инновационной парадигме – наиболее важный элемент разрабатываемой технологии обучения. Фактически учебные курсы должны представлять собой категориально оформленные концепции, аналогичные научной теории, но отличающиеся от последней учётом способности обучающегося воспринимать предлагаемый материал и шаг за шагом развивать эту способность. Учебные курсы в инновационной парадигме становятся не просто суммой знаний, но и логикой их развития и приобретения. Эта логика является одновременно логикой развития мыслительных способностей (когнитивных), а шире – творческих (креативных) способностей личности. Но для этого с самого начала должна быть поставлена цель не столько раскрытия творческих способностей обучающегося, сколько формирования их как основы личности.

В последние десятилетия в сфере познавательной деятельности активно разрабатывается новая научная дисциплина - когнитивная наука, занимающаяся человеческим разумом, мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны. Особенно активно когнитивные процессы исследуются в психологии и дидактике как возможные пути оптимизации учебного процесса в современных условиях образования.

Проблемы, связанные с процессом обучения, всегда интересовали психологов. Однако в последние годы возрос интерес к проблемам именно когнитивного образования и обучения, которые разрабатываются в русле когнитивной психологии. Это связано как с развитием самой психологической науки в целом, так и с требованиями социальной практики: развитие образования, возникновение новых систем и технологий обучения, проблема профессионального переобучения и т.д.

Разработка индивидуальных методов и стилей когнитивного обучения, переноса знаний, активизация процесса мышления, диагностика развития творческих способностей, высвобождение творческого потенциала, как у взрослых, так и у детей – всё это способствует более успешному решению проблемы когнитивного обучения в целом.

До настоящего времени проблема когнитивного обучения имела скорее общенаучное значение. Глобальные социальные перемены превратили эту проблему в остросоциальную, носящую прикладной характер. Теоретические подходы к решению проблем когнитивного обучения базируются на положениях когнитивной психологии.

Когнитивная психология как новое направление в психологии середины 60-х годов XX столетия «изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [109, с. 234]. В переводе на русский язык термин «когнитивный» означает «познавательный». Познание понимается в философии как «опыт обретения знаний, включающий в себя осознание природы вещей с последующим формированием суждений о них» [61, с. 42].

Теоретической базой разработки психологических аспектов проблем когнитивного обучения в нашем исследовании послужили труды как отечественных психологов: Блонского П. П., Выготского Л. С., Рубинштейна С. Л., Лурии А. Р., Зинченко В. П., Величковского Б. М., Гордеевой Н. Д., Гордон В. М. и др.; так и зарубежных: Солсо Р. Л., Аткинсона Р., Линдсей Н. и др.

Понятийный аппарат, разрабатываемый в когнитивной психологической теории, охватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики, в том числе и личностных характеристик, от познавательной деятельности. В любом творческом акте присутствует сильно выраженная деятельностная составляющая.

На основе имеющейся взаимосвязи между деятельностью и умственным развитием обучающихся, деятельностью и личностью, деятельностью и когнитивными процессами, связанными с этой деятель-

ностью, можно утверждать, когнитивно-деятельностный подход к обучению, являясь элементом развивающего и личностно ориентированного обучения, выступает основой современного обучения. Такой подход рассматривается как стратегия гуманизации образования, а сочетание деятельностного, личностного и когнитивного подходов – в качестве методологической основы гуманистического процесса.

Зачастую в системе профессионального образования подходят к построению учебного предмета с узкопрофессиональных позиций. Основной целью при этом является – дать определённую сумму знаний, подлежащих усвоению, но лишённых деятельностной направленности, порождающей эти знания. По мнению психологов, принцип систематизации знаний при таком подходе не выражает познавательной логики развития в создании целостной теоретической картины учебного предмета. Такая систематизация даёт лишь застывшие «срезы» объекта изучения, не раскрывая движения в познаваемом объекте, развития знания как способа познания. Следовательно, задачей современного процесса образования должна стать реализация таких способов и приёмов презентации и репрезентации знаний об объекте, которые бы создали это движение в познаваемом объекте, сделали бы процесс познания деятельностным, активным. Для разработки такого подхода к обучению в настоящее время используются основные положения когнитивной психологии.

Когнитивная психология – это раздел психологии, изучающий психическую деятельность, связанную с обработкой информации об окружении и о самом человеке. Объектом исследования является человек, воспринимающий и усваивающий информацию, а также то, как передается и трансформируется информация. Для облегчения объяснения материала нужно ввести воображаемую структуру, которая будет получать информацию из окружающей среды, обрабатывать её определённым образом, после чего на основании полученных данных предпринимать какие-то действия или отправлять полученную информацию на хранение, чтобы впоследствии воспользоваться ею. Такую структуру называют *когнитивной системой* [61, с. 68]. Когни-

тивная психология имеет дело с внутренними явлениями и процессами. Она исследует поведение в терминах явлений, происходящих внутри человека. Внутренние явления называются опосредующими процессами и включают в себя восприятие, решение проблем, память и внутреннюю репрезентацию языка.

Каким же образом мы можем изучать способы получения и использования информации? Например, мы не можем наблюдать работу памяти, мы можем видеть только результат её удачной или неудачной работы. Эксперимент, включающий контроль и умозаключение, по мнению Р. Солсо, является одним из наиболее успешных подходов, применяемых в когнитивной психологии. С помощью эксперимента мы проверяем гипотетическую модель, в нашем случае – модель формирования профессиональных метаумений в области лингвистических и методических знаний, которые бы позволили управлять процессом познания учащихся. Эта модель включает несколько основных областей познания: восприятие, внимание, память, знание, язык. Все они вводятся в процесс познания пооперационно: сбор и ввод информации, хранение и организация информации, использование информации.

Использование гипотетической модели в процессе познания – альтернативный методологический подход, сущность которого заключается в следующем: обучающийся может не обладать полным объёмом знаний об определённом объекте, и, пока не достигнуто полное знание предмета, можно пользоваться гипотетической моделью функционирования системы знаний [109, с. 144]. Проверка таких моделей позволяет подтверждать, адаптировать, заменять определённые системы на уровне знания/незнания. Гипотетическая модель даёт возможность организовать процесс познания как процесс формирования метаумений,¹ позволяющих управлять процессами мыслительной деятельности [29; 43; 71; 72].

¹ Meta (с греч.) – «между, после, через» – часть сложных слов, означающих промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо.

Знание механизмов восприятия, внимания, памяти, формирующих сбор и ввод информации, хранение и использование информации в процессе познания напрямую связаны с созданием подобных гипотетических моделей. Далее остановимся на рассмотрении механизмов, способствующих созданию когнитивно-деятельностной модели обучения.

Ощущение и восприятие – это те механизмы, при помощи которых идёт сбор информации и её обработка. Задача когнитивистов – обнаружить стимулы, существующие в окружающей среде, которые могут улучшить или ухудшить когнитивную деятельность [52, с. 14]. Существует определённый путь движения стимула в процессе его перехода из внешнего мира во внутренний. В психологии в сенсорных системах рассматриваются в частности слуховые и зрительные стимулы. Для педагогики более важны мотивационные стимулы активизации поступающей при восприятии информации.

Под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определённой потребности. В качестве мотива могут выступать интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности и т. п. Автор психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным [68, с. 25]. Но главное – за ним всегда стоит потребность, он всегда отвечает той или иной потребности. Так вот – стремление к познанию и пониманию есть когнитивная потребность человека. Эта потребность связана со стремлением к истине, влечением к непознанному. Реализация когнитивной потребности не сводится только к приобретению новой информации. Человек стремится также к пониманию, к систематизации, к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, к построению некой упорядоченной системы. Взаимоотношения между указанными двумя стремлениями иерархичны, т. е. стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию.

Когнитивная потребность относится к базовым потребностям человека. Особое место в теории мотивации занимает профессиональная мотивация. Исследования, проведённые в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Хотя, конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

Для того чтобы внимание учащегося стало сознательным, избирательным, что очень важно для построения когнитивно-деятельностной модели обучения, необходимо правильно организовать это внимание. Существует несколько теорий, в рамках которых построены модели для объяснения того, каким образом мы выявляем и определяем значимую информацию. В книге Р. Солсо «Когнитивная психология» рассматриваются различные модели и теории организации внимания с точки зрения когнитивных функций.

Модели избирательного, отдельного внимания помогают понять механизм восприятия, отбора нужной информации, механизмы действия рабочей памяти, а отсюда и механизмы действия активных процессов познания в учебной деятельности. Особый интерес, на наш взгляд, в модели избирательного внимания представляет так называемая теория фильтрации.

Р. Солсо, опираясь на теорию Бродбента [130], объясняет процесс фильтрации поступающей информации. Он указывает на то, что процесс внимания определяется фильтром, т.е. каналом с ограниченной пропускной способностью, и распознающим устройством. Им предшествует сенсорный регистр, т.е. часть памяти для недавно предъявлявшихся стимулов. Сенсорный регистр в этом случае является элементом с параллельной обработкой информации, который передаёт её в канал последовательной обработки, где пропускается только по одной порции информации, поэтому часть информации теряется.

Если информация доходит до распознающего устройства, определяется её значение, и именно на этой стадии информация доходит до сознания воспринимающего эту информацию. Доказано, что анализ семантического содержания происходит уже на ранних стадиях обработки информации. В процессе фильтрации воспринимается вся поступающая информация, но её менее значимая часть *приглушается*, или *ослабляется* [131].

Рабочая память является активной областью хранения отобранной информации, кратковременная же память воспроизводит всю поступившую в наше сознание информацию: и значимую, и менее значимую. Преподавателю следует учесть этот факт на этапе проверки внимания обучающегося: когда мы после объяснения просим воспроизвести поступившую информацию, менее значимая, находящаяся в кратковременной памяти, ослабляется. Возможности рабочей памяти ограничены, и, следовательно, только часть информации сохраняется в ней. Отобранная информация подвергается дальнейшему анализу, благодаря которому создаётся более устойчивая репрезентация. Рабочая память «запрограммирована» на определение важности информации.

Что же происходит при выполнении заданий? При оптимальных условиях, считают когнитивисты, можно выполнять несколько заданий одновременно, но если одно из этих заданий требует более высокой концентрации внимания, то другое задание не будет выполняться успешно, как, например, при прослушивании лекции и конспектировании её содержания. Сложный материал требует большей концентрации, поэтому не может быть хорошо записан.

Из приведённых наблюдений можно сделать следующие выводы: первое – можно делать несколько дел одновременно, а это означает, что внимание может распределяться; второе – задания, которые часто выполняются, почти не требуют внимания. Это называется автоматической обработкой информации. Сложные задания поначалу трудно выполнять, но постоянная практика или выработка алгоритмизированных навыков создают основу для процессуально когнитивно-

го обучения. Здесь мы подходим к понятиям процедурного знания и декларативного знания. Процедурное знание – это знание, которым мы обладаем, не задумываясь над тем, что именно мы знаем. Это имплицитное, безусловное, знание, в отличие от декларативного знания, опирающегося исключительно на факты. Декларативное показывает, *что* мы делаем, проявляется на уровне вербального описания; а процедурное знание – *как* мы это делаем, проявляется на уровне реального действия [109, с. 546].

Данное противопоставление оказывается особенно актуальным при рассмотрении вопросов, связанных с овладением и использованием языком. Вообще, отметим, что классификатор видов знаний весьма обширен. В частности, Красных В. В. [60, с. 124] приводит девять классификаций видов знаний, существующих в психологии и дидактике. Остановимся на рассмотрении некоторых, важных для построения модели когнитивно-деятельностного подхода к обучению.

Если в центре внимания находится продуктивная деятельность человека, то разграничиваются знания *предметные и методологические*. Предметные знания – это знания о некоторой предметной области объективного мира. Методологические знания – знания о знаниях и о способах деятельности, о процедурах оперирования знаниями, иными словами, этот вид знаний используется для получения новых знаний и для получения новых способов решения практических задач.

Для разработки моделей когнитивных структур важным является также разграничение знаний *выученных и освоенных*. Первое приобретает в результате целенаправленного обучения, внимание при этом сосредоточено на формальных признаках изучаемого. Выученное знание состоит из метаязыковых правил, которые могут использоваться в качестве регуляторов при оперировании приобретенными знаниями. Такое знание соотносимо с метаязыковыми, декларативными знаниями. *Знание освоенное* приобретает как бы автоматически, через естественную коммуникацию; внимание при этом фокусируется на значении сообщения. Такое знание соотносимо с языковы-

ми, процедурными знаниями. Бесспорно, это разные виды знаний. Вопрос в том, существуют ли они автономно или во взаимодействии.

Разграничение видов знаний имеет важное значение в теории когнитивного обучения. Исследования в области когнитивного обучения направлены на изучение возможностей улучшения когнитивной деятельности индивида с помощью особых программ образования, ориентированных на формирование разных видов знаний. Хотя эти исследования ещё недостаточно продвинулись, на практике часто констатируют важность развития методов образования, целью которых является когнитивное развитие. Это направление в педагогике, ограниченное на протяжении многих лет в основном специальным образованием (например, для детей с интеллектуальными ограничениями), в настоящее время охватывает и школьное, и профессиональное образование. Когнитивное обучение рождено потребностью переосмысления роли и места человека познающего в философии познания, вооружения познающего *методом*, правильным способом описания и объяснения реальности [81, с. 21].

Основная цель всех методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта, а точнее всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Основа стратегии когнитивного обучения – «предпочтительнее учить тому, как учиться, а не обучать отдельным понятиям и навыкам». Когнитивное обучение призвано исправлять недостатки познавательной интеллектуальной деятельности, развивая при этом внимание, память, восприятие, мыслительную способность, волю. Такой подход к знанию в единстве с порождающей его деятельностью субъекта включает процесс познания в социокультурный контекст, и наиболее значимое – гносеологическое осмысление результатов, полученных такими новыми областями знания, как когнитивная психология, когнитология.

В профессиональной подготовке педагога, в воспитании его толерантности ориентирами должны стать следующие положения теории когнитивного обучения:

- способности и интересы каждого ученика необходимо развивать, не игнорируя субъективный опыт учащихся, не отчуждая ученика от процесса познания;

- активность субъекта обучения (познавательная при этом не исключение) должна быть связана с его индивидуальными целями и намерениями, потребностями;

- внутренний мир человека, определяющий его жизнь, отношение, поведение являются источником субъективной активности;

- обучение не единственный источник психического и интеллектуального развития человека; самообразование, самовоспитание, функционирующее на основе собственной индивидуальной активности – один из эффективных резервов развития личности;

- активность проявляется в самостоятельном преобразовании личных качеств на основе субъективного опыта, который у каждого универсален и неповторим; овладение суммой знаний, умений и навыков часто не имеет личной значимости, если не обеспечивается опытом творчества самого ученика;

- система образования должна быть построена так, чтобы она адаптировалась к уровням и особенностям развития учащихся;

- саморазвитие личности – это необратимое, направленное, закономерное изменение социального и психологического облика индивида под влиянием внутренних противоречий, факторов, условий.

Таким образом, познавательная активность при когнитивном обучении понимается нами как личностно-ориентированное образование, интегрирующее в себе интеллектуальные, эмоциональные, волевые компоненты личности и выражающие стремление достичь результатов в интенсивной познавательной деятельности. Когда у обучающихся будут появляться всё новые и новые вопросы в области познания, тогда и возникает мотивация, способствующая поисковой деятельности для ответа на эти вопросы. Степень проникновения в глубину процесса познания определяет уровень его познавательной активности. Следует считать целью в этой работе – стремление обучающегося самостоятельно добывать знания, сформированность го-

товности к самообразованию, наличие прикладных и исследовательских умений.

Важным в разработке концепции когнитивного обучения является определение системы методов. В когнитивистике описано множество методов когнитивного обучения. Более всего они разработаны в зарубежном профессиональном обучении (М. Сорей, К. Деланной, Пассганд и др.). В отечественной когнитивистике эти методы в большей мере разработаны для методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного (С. Ф. Шаталов, И. Н. Верещагина, Д. И. Изаренков и др.). Методы когнитивного обучения в настоящее время активно разрабатываются Институтом психологии РАН (Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева, В. Дружинин, М. А. Холодная и др.). Практически все авторы методов когнитивного обучения ссылаются на работы Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Дж. Брунера. Разнообразные по содержанию методы когнитивного обучения имеют важные общие черты:

- усиление значимости когнитивных процессов по сравнению с декларативными знаниями;
- соотношение в процессе обучения когнитивных и эмоционально-волевых и мотивационных факторов;
- важность метапознания (процедур контроля и регулирования, которые субъект применяет в своей когнитивной деятельности, а также знания об этой деятельности, которыми он обладает) в процессе переноса знаний.

Цель развить интеллектуальные функции, научить учиться, научить думать – общая для всех областей педагогики. Методы когнитивного обучения оригинальны в той мере, в какой они предполагают достичь эту цель прямо, минуя процесс приобретения знаний или ментальные процедуры, свойственные данному полю деятельности.

Процедурные знания способствуют развитию таких познавательных способностей, как стремление узнавать новое, самоорганизовываться, структурировать, необходимые для достижения результата учебного действия. Методы когнитивного обучения сосредоточены на

когнитивной деятельности, поскольку их главная цель – её облегчить. Например, «метод предвидения результатов» учебного действия помогает субъекту в осознании его умственной деятельности, на основе которой происходит перенос процедурных знаний из одной области в другую.

«Специалисты, пользующиеся этими методами, развивают, основываясь на улучшении когнитивных способностей, целую серию позитивных личностных характеристик: более дифференцированный образ своего «Я», повышение самооценки, усиление потребности в достижениях, внутренних мотиваций, способности к разработке проектов, увеличение стабильности, чувства ответственности, ощущение большей зрелости и улучшение эмоционального равновесия» [56, с. 24].

Подчёркивая действие познавательных процессов на эмоционально-мотивационные факторы, исследователи предполагают постоянную посредническую роль при этом преподавателя, который оказывается между субъектом и областью познания для того, чтобы направлять умственную деятельность субъекта, способствовать его развитию в комфортных эмоциональных условиях.

При прогнозировании успешности обучения многие исследователи приходили к выводу о существовании обучаемости как некоторой общей способности к обучению, независимой от интеллекта и креативности. Известно, что понятия «креативности» и «академической успеваемости» далеко не идентичны. Личностные качества и когнитивные характеристики «идеального отличника» и «творческого человека» различны. Корреляции между уровнем общего интеллекта и академической успешностью имеют большой разброс и зависят от уровня когнитивных и креативных способностей.

Включая в структуру общих способностей обучающегося интеллект, креативность и обучаемость, мы основываемся на трёхкомпонентной модели когнитивного процесса. Любой когнитивный акт должен включать в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта. Способность, ответственную за приобретение

опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность применения опыта определяется общим интеллектом, а преобразование опыта связано с креативностью. Креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Интеллект как способность мышления рассматривается в когнитивистике с трёх точек зрения: «компонентной (наиболее развитой), опытной и контекстуальной. Согласно компонентной точке зрения, интеллект заключается в использовании элементарных операций и компонентов (кодировании, установлении связей между двумя информациями...), а также стратегий или метакомпонентов (выбор способа кодирования информации, отдельная последовательность операций...). Согласно контекстуальной точке зрения, интеллект – это способность сразу предоставлять социально приемлемые и адаптированные к культурному контексту ответы» [56, с. 26].

Интеллект – это специфическая форма организации индивидуального ментального опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем сложнее по своему составу и строению индивидуальный ментальный опыт и, соответственно, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является индивидуальная картина мира.

Критериями интеллектуальной зрелости могут служить особенности познавательного отношения человека к происходящему, в том числе: широта умственного кругозора, гибкость и многовариантность оценок событий, готовность к принятию необычной информации (в противовес догматизму), умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий), способность выявлять существенные, объективно значимые аспекты происходящего, возможность мыслить в категориях вероятного.

Креативность является общей способностью личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления лич-

ностной активности. Когнитивисты выделяют шесть параметров креативности [56, с. 66-67]:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей;
- 4) оригинальность – способность отвечать на стимулы нестандартно;
- 5) способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу.

Креативные способности возникают не в результате обучения, не появляются в результате специальной подготовки. Творчество касается продуцирования нового поведения или новых идей, которые создают новые перспективы в процессе преобразования, переноса знаний. Креативный (творческий) процесс включает четыре этапа:

- 1) обнаружение проблемы. Это этап состоит в обнаружении или осознании проблемы, которая требует общее знание области, в которой эта проблема поставлена. Креативный процесс, таким образом, заключается в обращении к информации, привлекаемой для уточнения решаемого вопроса, чтобы обеспечить перенос по аналогии из области известного в область неизвестного, а также для того, чтобы установить общие взаимосвязи;
- 2) анализ данных, предназначенных для решения проблемы;
- 3) актуализация информации, которая предполагает обращение к памяти, а также гибкости и широты мышления на стадии формирования гипотезы. На этом этапе происходит перенос знаний на новые задачи при решении проблемы, а именно факторы, связанные с контекстом, в котором предыдущее решение было принято, и с новым контекстом, в котором это решение должно быть использовано;
- 4) оценка, сопутствующая всему протеканию процесса, и самоконтроль.

Процесс творчества характеризуется следующими параметрами: *лёгкостью продуцирования*, оцениваемой через количество предло-

женных решений; *гибкостью*, измеряемой количеством изменений, происходящих в данных ответах; *оригинальностью* предложенных решений и их *разработанностью*, оцениваемой на основе представленных в ответах деталей.

В естественных ситуациях решения проблемы субъект должен правильно применять специфическую информацию, которой он располагает, к новой проблеме. Однако восстановить эту информацию для него не так просто. Он должен определять, не получая никакого указания, какая информация является соответствующей, так же, как и способ её употребления. На основе именно таких характеристик креативный способ решения противопоставляется опыту обучения, во время которого субъект получает чёткие инструкции, которые требуют от него восстановить ранее изученную информацию. Нахождение самостоятельного подхода к нужной информации и является качеством креативности.

Исследователи, изучающие творческое мышление, единодушны в том, что его суть заключается в установлении моста между предшествующим опытом и новой ситуацией. Имеющие опыт достигают больших результатов, чем те, кто обладает отвлечёнными знаниями, но не имеет опыта.

Таким образом, когнитивное обучение следует понимать как активный процесс познания. Знания и возможности, полученные при таком подходе, способствуют развитию высокого уровня интеллекта, формированию творческого потенциала, накоплению практического опыта, формированию необходимого в новых образовательных условиях методического мышления, воспитанию толерантности в педагогическом общении.

1.6. Этико-культурологические знания профессорско-преподавательского состава как необходимый компонент его профессионального роста

Одной из профессиональных обязанностей профессорско-преподавательского состава в учреждениях высшего профессионального образования является приобщение студентов к ценностям нравственной культуры. Эта обязанность предусмотрена Федеральным государственным образовательным стандартом. Согласно требованиям ФГОС, выпускник высшей школы обязан обладать большим набором общекультурных компетенций, среди которых предусмотрена «способность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе морально-нравственных и правовых норм, соблюдать принципы профессиональной этики». Эта обязанность возлагается Федеральным государственным образовательным стандартом не только на преподавателей цикла гуманитарных наук, но и на весь профессорско-преподавательский состав.

Педагоги, как свидетельствует практика и подтверждает проведенное на Факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «РГППУ» социологическое исследование, выявляющее степень подготовленности преподавателей к осуществлению нравственного воспитания, рассматривают выполнение указанного требования не только в качестве профессиональной обязанности. Помощь обучающимся в формировании их духовно-нравственных качеств педагоги считают своим гражданским долгом. Однако процесс приобщения преподавателями обучающихся к высотам и глубинам отечественной нравственной культуры считается руководством многих профессиональных образовательных учреждений само собой разумеющимся и передается преподавателям на их усмотрение. По признанию преподавателей профессиональных образовательных учреждений, задачи нравственного воспитания руководством образовательных учреждений ставятся перед

педагогами без какой-либо системы и в самом общем виде. Каждый педагог назвал одну из задач:

- довести до каждого обучаемого нормы и правила поведения в обществе,
- развивать устойчивые качества личности: научное мировоззрение, патриотизм, культуру межнациональных отношений,
- развивать трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям общества и личному имуществу,
- развивать коллективизм, сознательную дисциплину и культуру поведения,
- формировать гражданскую позицию,
- развивать нравственно-эстетические качества,
- обеспечивать гуманистическую направленность,
- развивать потребность в нравственных поступках,
- готовить конкурентоспособного специалиста,
- готовить компетентного специалиста,
- помочь студентам освоить знания и духовный опыт,
- готовить высоконравственного специалиста, уважающего национальные традиции,
- развивать в студентах самодисциплину, стремление к труду, умение принимать решения, ответственность, профессиональную этику, инициативу, толерантность, гражданственность,
- создавать условия для достижения взаимопонимания,
- помочь студентам освоить нравственную культуру общества, умея обогащать свою нравственную культуру.

С одной стороны, озабоченность руководства профессиональных образовательных учреждений вопросами нравственного воспитания явно прослеживается: ни одной из перечисленных педагогами целей исключить из процесса нравственного воспитания нельзя. В то же время нельзя не отметить и того, что ни одна из перечисленных целей не преследует и не раскрывает сущности и системы нравственного воспитания обучающихся. Более того, некоторые педагоги отмечают,

что руководством образовательных учреждений совсем не ставятся перед педагогами конкретные цели нравственного воспитания обучающихся.

Не хотелось бы упрекать руководителей учреждений профессионального образования в недостаточном внимании к обсуждаемой проблеме. В этом выводе обнаруживается не столько вина, сколько беда образовательных учреждений. Трудно найти в настоящее время среди научной литературы убедительные теоретические исследования по обсуждаемой проблеме. Можно сослаться на отсутствие Государственной программы духовно-нравственного развития молодежи, на отсутствие государственных конкурсов на обсуждение различных теоретических подходов к проблеме, на отсутствие издания учебных пособий, методических разработок по вопросам нравственного воспитания.

Становится неудивительным, что даже при самых лучших намерениях преподавателей в приобщении обучающихся к нравственной культуре, специфика нравственного воспитания определяется каждым из них по своему усмотрению, исходя из личного опыта. Выполнение рассматриваемых требований Федерального государственного образовательного стандарта, по мнению преподавателей, осуществляется разными способами:

- личным примером достойного отношения преподавателей к нравственным ценностям;
- организацией преподавателями просветительской деятельности;
- посредством учета педагогом своего жизненного опыта, своих убеждений, убеждений известных уважаемых людей;
- посредством учета педагогом нравственной культуры народов мира, народных традиций;
- посредством пропаганды здорового образа жизни;
- посредством культуры образовательного учреждения,

Выбор педагогами форм помощи обучающимся в формировании их духовно-нравственных качеств так же определяются эпизодическими обстоятельствами. Педагоги указывают, что они:

- проводят коллективную воспитательную работу на уроках и во внеурочное время, но используют и индивидуальные формы работы;
- проводят классные часы, тематические и индивидуальные беседы;
- воспитывают через организацию учебной и внеучебной деятельности обучающихся, через содержание своих предметов;
- воспитывают через сотрудничество с семьями обучающихся;
- воспитывают через организацию диспутов;
- воспитывают через музеи образовательных учреждений (там, где они есть), используя эстетические средства литературы, искусства.

Не отрицая правомерности и значимости указываемых способов приобщения обучающихся к нравственной культуре, следует отметить, что все они носят достаточно эпизодический характер, чего не отрицают и сами педагоги. Исследование показало, что в ситуации сложнейших морально-нравственных изменений в российском обществе педагоги профессионального образования практически предоставлены себе как в понимании, так и в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Педагоги отмечают, что обозначенные обязанности:

- выполняются ими с трудом;
- не всегда выполняются на должном уровне, т.к. большинство педагогов в практической деятельности испытывают недостаток информации, неумение применить ее на практике;
- не всегда выполняются, т.к. не все педагоги понимают, что такое нравственность, и не всегда сами являются ее носителями;

На невозможность качественного выполнения задач нравственного воспитания в силу недостаточной подготовленности педагогов к выполнению этой деятельности прямо указывают 30% опрошенных.

Среди проблем нравственного воспитания, которые в настоящее время педагоги считают неразрешимыми, не случайно ими названы:

- сохранение культурных ценностей предыдущих поколений и их интеграция в современное общество;
- противопоставление отечественных созидательных культурных ценностей культуре потребления и и поиску максимальной личной выгоды;
- ранний алкоголизм;
- наркомания;
- табакокурение;
- ранние половые контакты;
- обесценивание человеческой жизни;
- обесценивание творческих способностей;
- деградация нравов;
- обесценивание семейных ценностей;
- эмоциональная неустойчивость молодежи.

Настораживает то обстоятельство, что наряду с частными проблемами нравственного воспитания обучающихся некоторыми преподавателями названо в качестве неразрешимой проблемы само осуществление нравственного воспитания молодежи. Вместе с тем, выполнение обсуждаемых требований Федерального государственного образовательного стандарта не просто профессиональная обязанность профессорско-преподавательского состава. Приобщение обучающихся к глубинам современной нравственной культуры - это в настоящее время, по нашему глубокому убеждению, необходимая сторона профессиональной подготовки будущего специалиста. В ситуации рыночных отношений, когда профессиональный рост молодого специалиста проходит не в обстановке коллективной ответственности сотрудников за его становление, роль его личной нравственной культуры неизмеримо возрастает.

Важной стороной профессиональной самореализации специалиста в условиях рыночной экономики становятся не только его про-

фессиональные знания, но и его подготовленность к *продуктивному сотрудничеству* в каждом варианте выполнения им профессиональных функций, определяемых его профессиональным статусом. Различные профессиональные статусы специалистов предусматривают выполнение ими обязанностей, в которых преобладает либо исполнительская, либо интеллектуально-творческая, либо организационно-предпринимательская деятельность. Для успешного выполнения каждой из них в современной отечественной нравственной культуре сложились органичные каждому виду деятельности системы нравственных ценностей

Предшествующие теоретические исследования автора [6], апробированные в течение почти тридцатилетнего преподавания в высших профессиональных образовательных учреждениях, подтвердили то обстоятельство, что успешному выполнению *исполнительских функций* способствует система ценностей *традиционной нравственной культуры*. Успешные результаты *интеллектуально-творческой деятельности* человека во многом определяются *аристократической системой нравственной культуры (интеллигентностью)* специалиста с ее морально-психологическими установками и идеалами поведения. Интеллигентные люди, действительно, с удовольствием и большей эффективностью занимаются интеллектуально-творческой деятельностью. *Организационно-предпринимательская деятельность*, как известно, более эффективна у людей с *прагматическим типом их личной нравственной культуры*.

Какие-то фрагменты этих систем обучающимся случайно известны, какие-то незнакомы совсем. Мир человеческих взаимоотношений представляется современным молодым людям случайным конгломератом «новых» и «отживающих» норм поведения. Входить в этот мир сложных человеческих отношений приходится в основном либо интуитивно, либо руководствуясь соображениями «новизны» и «практичности». Молодой специалист чаще всего не подозревает о том, что его профессиональная самореализация может протекать наиболее эффективно в условиях органичного соответствия исполняемых

им функций системе его нравственного поведения. Поэтому каждому из выпускаемых специалистов целесообразно быть знакомым с всеми изложенными позитивными типами нравственной культуры и их потенциальными возможностями в освоении того или иного типа деятельности.

Не менее важно в современном мире для *обучающихся* быть знакомыми с критическим анализом *разрушительного* типа российского псевдонравственного поведения – *нигилистическими нравами* (не соответствует значению понятия *нигилизм*, раскрытого И.С. Тургеневым). С элементами этого разрушительного типа поведения многие обучающиеся не только знакомы, но и считают их особо привлекательными и необходимыми для самоутверждения (табакокурение, распитие пива на улицах городов, сквернословие и т.п.). Скорее всего, в этом не столько их вина, сколько беда: каждому из взрослеющих молодых людей очень хочется быть значимым, замеченным окружающими и вызывающим у них восхищение. Поскольку другими способами осуществить потребность самоутверждения они пока не владеют, они осваивают те из нигилизированных нравов, которые вызывают наибольшее, пусть и негативное, внимание окружающих. Таким образом, нравственная культура людей в современном мире в значительной степени влияет на характер их взаимодействия и определяет качество всех сторон жизни человека, в том числе, и его профессиональной деятельности. Наряду с утилитарными аргументами необходимости приобщения обучающихся к содержанию нравственной культуры и пониманию ее ценности нельзя забывать и ее традиционную функцию – *облагораживания человека и общества*. Ценность нравственной культуры в этом плане заключается, прежде всего, в том, что в ней складываются и воспроизводятся представления людей о добре и зле, о нравственном долге и ответственности, о чести и достоинстве, о совести и милосердии, о великодушии и вежливости и т.п. Нравственная культура помогает человеку овладеть навыками такта и этикета, быть достойным в отношениях дружбы и любви и многих других человеческих чувствах.

Нравственная культура человека определяет характер и форму его отношений к самому себе, к другим людям, к природе, к труду, к Родине, к историческому прошлому своего народа и т.п. Она предоставляет человеку критерии оценки им самого себя как человека, как члена семьи, как профессионала, как гражданина и т.п. Для того, чтобы успешно вписывать созданные предшествующими поколениями культурные традиции в современность, молодежи необходимо, как минимум, быть ознакомленными с нравственными идеалами и нормами, лежащими в основе этих традиций. Такое ознакомление возможно именно в процессе этико-культурологического просвещения.

В процессе возрождения и укрепления России важно помнить и о том, что в центре внимания российского общества всегда находилась духовность человека. Центром же духовности человека традиционно считается его нравственная культура. Именно поэтому наиболее качественно осуществлять требования Федерального государственного образовательного стандарта в части формирования духовно-нравственной личности необходимо не только преподавателям философии и культурологи, но и всему профессорско-преподавательскому составу, и не только на основе собственных добрых намерений и личного пусть даже самого замечательного жизненного опыта, но и на основе этико-культурологической теории.

Для более качественного осуществления обсуждаемых требований Федерального государственного образовательного стандарта каждым преподавателем требуется ряд педагогических условий

1. Преподавателю каждой предусмотренной государственным стандартом научной дисциплины нужно знать, *к каким нравственным идеалам он должен помогать приобщаться студентам.*

2. Преподаватель каждой предусмотренной Федеральным образовательным государственным стандартом научной дисциплины *должен владеть различными методами (технологиями) приобщения внимания студентов к современной нравственной культуре.*

Для достижения первого педагогического условия преподаватель должен иметь не только высокую личную нравственную культуру

ру, но и обстоятельное *научное представление о содержании и специфике современной российской нравственной культуры.*

Для достижения второго педагогического условия каждый преподаватель должен хорошо представлять себе *ценность и значимость нравственной культуры для общества в целом и для каждого человека в частности и быть компетентным в обсуждении этих проблем с обучающимися.*

В современных условиях профессионального образования становится особенно важным способ передачи обучающимся гуманитарных знаний. Известно, что современные обучающиеся проявляют в отношении к предлагаемым им гуманитарным знаниям не столько любознательность, сколько оценивают их полезность для достижения профессионального и жизненного успеха. Поэтому для привлечения внимания обучающихся к теоретическим и практическим вопросам нравственной культуры целесообразно вначале аргументировать им ее значимость для достижения человеком успеха в его профессиональной деятельности, для повышения качества его личной жизни, для сохранения общества от саморазрушения.

При этом важно для привлечения внимания обучающихся к пониманию значимости нравственной культуры для успеха специалиста избрать наиболее эффективные педагогические принципы мотивации. Это могут быть принципы долженствования, привлекательности, полезности и т.п.

Принцип *долженствования* (специалист *должен* быть нравственным), в настоящее время пока недостаточно эффективен, ибо чувство долга далеко не все обучающиеся считают для себя обязательным.

Принцип *привлекательности* (быть нравственным всегда *красиво и привлекательно*), тоже не для всех обучающихся убедителен, ибо не известно, сколько молодых людей разделяют с преподавателями понимание красоты и привлекательности поведения. Многим молодым людям в современной России красота и привлекательность

видится в «крутом» поведении, не всем молодым людям хочется быть похожими на предшествующее поколение.

Принцип *полезности* нравственной культуры для человека (быть нравственным полезно для своего здоровья, для поддержания хороших взаимоотношений с людьми) так же мало эффективен для привлечения внимания обучающихся без приведения убедительных аргументов этой полезности.

Практика преподавания гуманитарных и социальных учебных курсов показывает, что обучающиеся проявляют заинтересованность прежде всего к тому учебному материалу, который им представляется *полезным для достижения их жизненного успеха*. В идеале, каждый преподаватель должен осуществить роль экскурсовода в сложном лабиринте противоречивых и, казалось бы, алогичных нравов. В реальной современной жизни практическая трудность заключается в том, чтобы из всего многообразия существующих нравов обучающемуся крайне сложно *выбрать* системы нравственных ценностей, органичные для своего профессионального и личностного развития. Теоретически необходимым становится в качестве дополнительного образования предоставить преподавателям вместо субъективно предпочитаемых и эмоционально воспринимаемых норм нравственной культуры ее реально функционирующую *систему*, т.е. представить сложившиеся в российской нравственной культуре ее типы. Поэтому Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РГППУ предлагает для педагогического использования преподавателями и их самосовершенствования изучение системы отечественной нравственной культуры, сформулированную автором данной статьи на основе органичности каждого из функционирующих типов российской нравственной культуры для определенного статуса деятельности.

В результате предпринятых автором данной статьи многолетних исследований удалось выяснить, что современная российская нравственная культура имеет поливариантный характер. В современном российском обществе сосуществуют нравственные ценности тради-

ционной, гедонистической, прагматической культур и нигилистические нравы, рассматриваемые российскими нигилистами как вариант культуры.

Во всем мире первоначально сложилась *традиционная нравственная культура*. Она определяла и продолжает определять ценность личности человека в соответствии с мерой его *полезности* для общества. Ради общественной пользы в традиционной нравственной культуре приветствовалось не только *жертвование чужой жизнью, но и самопожертвование*, высшим проявлением которого был *героизм*, как добровольное служение интересам общества. *Бескорыстие, скромность, готовность к терпеливому перенесению страдания* ради поддержания общего блага помогали людям соответствовать главному требованию нравственной культуры – *быть «как все»*. Все эти качества были основными критериями самоуважения человека и моральной оценки его личности окружающими людьми.

Система традиционных ценностей основана на принципе *авторитаризма*. Авторитет возраста человека и его иерархического положения в обществе определяли целый блок не подвергаемых сомнению норм нравственного поведения: *уважения старшего младшим, ответственность старшего за действия младшего, беспрекословное послушание и смирение младшего по отношению к повелению старшего*. «Тем, кто старше тебя, честь воздавай и кланяйся» – поучает Домострой [4, 20]. Это практически исключало возможность проявления любого конфликта между людьми разных поколений и между людьми разного социального статуса. Исключения из этого нравственного правила, естественно, время от времени возникали, но они пресекались властью имущими и, самое главное, искренне осуждались окружающими. На фоне смирения авторитаризм неизбежно превращался в *вождизм*. Культ вождя как самого высокого земного авторитета предполагал наличие у его подопечных целой гаммы необходимых качеств: *верности, надежности, постоянства*. Система традиционной нравственной культуры включала в нее такую ценность, как *патриотизм*. Патриотизм обозначал не только любовь к Родине и го-

товность ее защищать, но и предполагал деление всех людей на «своих» (которые были всегда правы) и «чужих» (которые были всегда неправы).

Система традиционной нравственной культуры безупречно функционировала благодаря существованию так называемого *порядка*, т.е. безоговорочного подчинения каждого человека общепринятым представлениям о нормах этой культуры. Порядок предполагал жесточайшие санкции общественного мнения в адрес нарушителя общепринятых норм и обеспечивал необходимый уровень занятий людей трудом, гарантировал сохранение семьи, проявление взаимопомощи между людьми и т.п.

Завершая краткое описание образа традиционной нравственной культуры, нельзя не отметить характер взаимоотношений между человеком и окружающими его людьми. Для традиционных нравственных взаимоотношений были характерны *вера* человека в Бога, в возможность получения помощи со стороны окружающих людей, *надежда* человека на нее и *любовь* людей к любому человеку как подобию божьему. Вера человека в себя и надежда на свои силы и возможности практически считались недопустимыми и не характерны для людей традиционной нравственной культуры.

Таким примерно видится *образ российской традиционной нравственной культуры*. Знакомая для всех россиян традиционная нравственная культура продолжает существовать и воспроизводиться людьми, для которых предпочтителен *исполнительский, репродуктивный* характер деятельности. Эта культурная группа как субъект воспроизводства традиционной нравственной культуры численно значительно сократилась. Учитывая, что в любом виде профессиональной деятельности велика потребность в добросовестных и ответственных исполнителях, преподавателям и обществу в целом целесообразно максимально поднимать и поддерживать авторитет хороших исполнителей и высокую значимость традиционных нравственных ценностей.

Наряду с идеалами и нормами поведения традиционной нравственной культуры сложились и другие профессионально ориентирую-

щие людей системы нравственных ценностей. В течение последних столетий традиционная нравственная культура стала стартовой площадкой для формирования на ее основе других типов нравственных культур: *гедонистической, аристократической* (интеллектуально-творческой, креативной), *прагматической* (организационно-предпринимательской) и *нигилистических нравов*. Правда, аристократическая и прагматическая типы российской нравственной культуры были объявлены государством в начале советского периода классово враждебными и идеологически чуждыми рабоче-крестьянскому государству, в результате чего нравственные ценности этих культур оказались в значительной степени забытыми обществом и мало известными новым поколениям. Нигилистические же нравы фактически поддерживались идеологическими службами советского государства. Их разрушительная сущность стала одной из причин разрушения самого советского государства.

Гедонистическая нравственная культура начинает формироваться в тех исторических условиях, когда общество смогло позволить себе *осмысление особенностей человеческого существования, познание и украшение мира*. Все эти процессы возможны, прежде всего, при субъективном условии *развития индивидуальности человека*. Поэтому постепенно в культурной группе, объединяющей людей с предрасположенностью к интеллектуально-творческой деятельности, сложилась отличная от традиционных нравов система нравственных ценностей. Труд человека не рассматривается в гедонистических нравах как обязательная доля общего труда, а представляет собой инициативное стремление самого человека испытать удовольствие от процесса художественного или научного осмысления и познания мира. Истины ради стоит заметить, что результаты интеллектуально-творческой деятельности людей объективно становятся так же полезными для всего общества, как и результаты труда по воспроизводству материальных условий жизни людей. Но мотивацией этого вида труда является отнюдь не принцип полезности человека для общества, а прин-

цип получения человеком удовольствия от самого процесса интеллектуально-творческой деятельности.

Принципы гедонистической нравственной культуры придали статус нравственных ценностей таким качествам людей, как их *потребность в дружбе* и умение дружить, как *потребность восхищаться* проявлением индивидуальности другого человека и умение ее рассмотреть и оценить. П. В. Анненков подчеркивает, например, что для Н.В. Гоголя мера уважения к людям определялась мерой их познания и опытности в каком-либо отдельном предмете. Предрасположенность человека к интеллектуальному творчеству невольно создает у субъектов других нравственных ценностей, не знакомых с особенностями этой созидательной деятельности, а, нередко и у самих творцов, видимость их праздной, следовательно, аморальной, жизни и чувство вины людей гедонистической нравственной культуры за неучастие в производстве материальных благ.

Не отмечено высокой моральной оценкой в этом типе нравственной культуры и проявление людьми практичности или расчетливого стремления преуспевать в чем-то. Известно, что великий А.С. Пушкин не оставил после себя в наследство ничего, кроме своего великого наследия. Современники Ф.И. Тютчева отмечают, что Федор Иванович «сознавал себя в высшей степени *unpraktisch*, очень сожалел об этом, но знал, что пособить этому невозможно, и вознаграждал себя тем, что относился с легким пренебрежением к натурам положительным и практичным» [3, 337]. Нравственным среди интеллектуально-творческих людей признавалось только сосредоточение внимания человека на творческом процессе познания и на сопровождающей его высокой духовности.

Отличительной ценностью этого типа нравственной культуры является и *гордость человека*, понимаемая как его стремление не обременять окружающих своими неприятностями, бедами или информацией о своем состоянии здоровья, не эксплуатировать их доброжелательного отношения к себе. Кстати, патриотическая гордость за свою Родину постепенно дополняется в системе гедонистических

нравственных ценностей такой ценностью, как *космополитизм*, т.е. потребностью восхищенного отношения ко всему достойному восхищения во всем мире.

Особо значимой ценностью становится выискивание среди людей таких, которые наиболее предрасположены к интеллектуально-творческой деятельности, и оказывать им помощь в выращивании их талантов. Для интеллигентных людей не характерно получать удовольствие от выискивания недостатков у окружающих людей или манипулировать властью. Они не в состоянии оскорблять окружающих. Л.Н. Толстой в письме к сыну Илье четко сформулировал глубокий этико-культурологический смысл понятия *великодушие*, сформулировал принципы *великодушия* в отношении к окружающим. «Чтобы быть в состоянии любить людей, - пишет он, - и быть любимым ими, надо приучать себя... делать полезное людям..., надо выучиться... искусству всегда так общаться с ними, чтобы не огорчать никого, а в случае невозможности не оскорбить никого, уметь выбирать наименьшее огорчение» [5, 216-217]. Оберегающее отношение человека к окружающим и его уверенность в их добропорядочности стимулируют человека к проявлению *великодушия*.

Нравственные идеалы в сознании людей этой культуры принимают настолько изысканный и привлекательный характер, что людям этой культурной группы не требуется контролировать поведение друг друга. *Чувство собственного достоинства* и постоянное *стремление к самосовершенствованию* не позволяют им опускаться в своем поведении ниже их нравственных идеалов. Непосредственный социальный контроль становится в этой культурной группе неуместным и отмирает. Если названные ценности дополнить характерной для этого типа культуры высокой духовностью в проявлении *чувства любви* между мужчиной и женщиной, *верой* в преобладание у людей лучших качеств и *надеждой* на преобладание добра над злом, то складывается основа для описания *системы ценностей гедонистической нравственной культуры* или, в интерпретации современного общества, *интеллигентности*. Отличительными особенностями интеллигентно-

сти являются приоритет духовных потребностей человека над его материальными потребностями, получение человеком удовольствия от интеллектуально-творческой деятельности, его великодушное отношение к окружающим людям. Нельзя не учитывать, что в системе ее ценностей нет ничего похожего на проявление *вульгарного гедонизма*, речь о котором пойдет во фрагменте описания нравственных псевдоценностей нигилистических нравов.

Мало общего с нравственными ценностями традиционного и гедонистического типов нравственной культуры выявляется в складывающейся в России *системе прагматических нравственных ценностей*. Отнесение прагматических ориентаций и качеств людей к миру нравственных ценностей пока еще не лишено дискуссионности, ибо прагматизм традиционно рассматривался в России как антипод нравственности, противоречил, например, такой ее характеристике, как бескорыстие. Опуская описание драматизма формирования прагматической нравственной культуры, ее идеалов и норм, целесообразно проанализировать их с позиций полезности по отношению к процессу сохранения целостности общества.

Служение человека делу и его стремление *сохранить свое здоровье и работоспособность* являются определяющими нравственными ее ценностями. Для достижения этой цели прагматики резко меняют образ жизни. В Европе, например, в связи с этим резко уменьшилось потребление населением крепких спиртных напитков и увеличилось потребление тонизирующих: чая и кофе. Такое расчетливое внимание к себе, на первый взгляд, оценивалось нередко как эгоизм, который в России традиционно считался аморальным качеством. Но только – на первый взгляд! Постепенно *расчетливое отношение предпринимателей к сохранению своей работоспособности* многие вынуждены признать нравственным, ибо предприниматели посредством своей деятельности оптимизируют экономические условия существования современного общества. Без формирования и реализации этих качеств деловых людей невозможно обеспечение многих условий сохранения социальной целостности общества. К ним относятся

организация продуктивного обеспечения общества необходимым количеством товаров и услуг, *благотворительность*, которая постепенно заменяет уменьшающееся во взаимоотношениях людей милосердие, взимание достаточного объема налоговых поступлений в бюджет государства, а значит, и способствует реализации государственной социальной политики и т. п.

Для поддержания материального производства как одного из условий развития общества нравственной ценностью становится *сотрудничество*. Не идеализируя прагматических нравов, вырастающих из жесткого насилия, следует отметить созданную ими нравственную ценность таких качеств, как *неутомимость в труде, постоянство, систематичность и добросовестность людей по отношению к труду, порождаемую предусмотрительностью добропорядочность в деловых отношениях*. В качестве новых ценностей прагматической нравственной культуры необходимо отметить *способность к компромиссу, веру в свои силы, надежду только на себя и любовь, конечно же, прежде всего, к себе*. Попытка реабилитации эгоизма в системе моральных оценок (Т. Гоббс, М. Вебер, Н. Г. Чернышевский, М. М. Петров и др.) была, по-видимому, необходимым шагом в рефлексировании людей по поводу неизбежного в новых условиях переосмысления сущности нравственных ценностей. В прагматической нравственной культуре повышается ценность *самообладания*, формируется способность вдумчиво слушать собеседника.

В качестве самого значимого аргумента отказа считать приведенные нормы поведения людей нравственными ценностями противники социальной значимости прагматизма приводят довод об усилении посредством предпринимательской деятельности социального неравенства. Аргумент опровергается тем, что сама идея установления социального равенства является прекраснодушной утопией, ибо уже при рождении люди обладают несовпадающим физическим, психическим, интеллектуальным потенциалом.

Прагматическая нравственная культура современной России только еще складывается и в отличие от первого этапа ее формирова-

ния (вторая половина XIX века – начало 20-х годов XX века), когда она создавалась на основе традиционной нравственной культуры, сейчас формируется со стартовой позиции российского нигилизма. Нигилизированный старт, несмотря на прагматические принципы сотрудничества и расчетливости, нередко привносит в нее неоправданную агрессивность, культ силы, мстительность, воровство и другие проявления аморализма. Справедливости ради стоит сказать, что нигилизированные формы проявления прагматической нравственной культуры рано или поздно преодолеваются логикой и условиями развития рыночной экономики. Действительно, силовые приемы, характерные для российской предпринимательской деятельности начала 90-х годов, в настоящее время значительно уменьшились. Сам облик предпринимателя уже не имеет того эпатажного характера, который возник в начале 90-х годов. Следовательно, ценности прагматической нравственной культуры в современной России формируются и в процессе развития освобождаются от нигилизированных форм проявления.

Значительно более проблематично обсуждение *системы нигилистических нравственных ценностей*. В силу определенной совокупности причин они начали складываться в российском обществе около полутора веков назад. Их последователи не сомневаются в том, что истинно нравственными ценностями являются исключительно нигилистические нравы. Для подтверждения или опровержения мнения нигилистов необходимо представить их совокупный образ. Поскольку понятие *нигилист* для большинства россиян ассоциируется с известным для всех образом Базарова, следует оговориться, что созданный И.С. Тургеневым образ нигилиста не имеет ничего общего с сутью российского нигилизма (чем неоднократно возмущались российские нигилисты). По своей сути содержание российской и европейской моделей нигилизма крайне далеки одна от другой.

Российские нигилистические нравы сложились под воздействием отрицания морали, не приведшей человечество к социальному равенству и такого проявления людьми нравственности, в котором абсолютизируется *добро и нет места злу*. Следовательно, в соци-

альной практике, по мнению идеологов нигилизма, должно быть уничтожено все, в чем просматривается хоть какой-либо элемент *зла*. В целях тотального уничтожения зла оптимальными для достижения этой цели средствами (нравственными ценностями?) нигилистами были приняты *борьба и бескомпромиссность*. Характерное для нигилизма атеистическое мировосприятие сконцентрировало их внимание на вере в *силу* человека, высшей ценностью нигилистических нравов стала *сила подавления*. Одной из высших ценностей нравственности нигилисты считали *способность человека к проявлению конфликтности*, которая знаменовала собой его неудовлетворенность жизнью.

Романтизация этих состояний привела к *обесцениванию ценности жизни* любого человека. Наиболее привычным для нигилистов самовосприятием становится *состояние жертвы*, на которую должен быть способен любой нигилист ради достижения главной цели – уничтожения зла в мировом масштабе. Одним из самых высоких, с точки зрения русского нигилизма, ценностей считалось *самообожение*. Это означало, что на место изгнанного из души Бога нигилист ставил себя, и именно свои мнения, как отмечал философ и теолог С.Н. Булгаков, считал единственным критерием нравственности и истины [см. 2]. Наиболее опасным последствием нигилистического мировосприятия стала для последователей нигилистов концентрация внимания человека на выявлении в любом другом человеке только его недостатков и вытекающая из этого потребность по любому поводу выражать всегда свое возмущение всеми. Потребность и способность возмущаться стала одной из ценностей нигилистической системы.

В силу нецелесообразности созидательного труда до момента полного уничтожения мирового зла в образе жизни нигилистов начинает формироваться эйфорическая инерция *ничегонеделания*. Она подкреплялась *пренебрежением* не только к *богатству*, но и к элементарному материальному обеспечению жизни. *Бедность* воспринималась ими как *символ высокой нравственности*. Нельзя не упомянуть и о таких, с позиций нигилистов, нравственных ценностях, как *упрощение и обеднение их представлений о мире и жизни людей*,

*милитаризация их речи, ее огрубление, внесение в процесс общения ненормативной лексики, доминирования в процессе общения повелительного склонения. Для завершения образа системы нигилистических нравственных ценностей следует отметить в качестве определяющего состояния нигилиста *недоверие кому-либо, безнадежность* по отношению ко всему на свете и *невозможность любви* ни между родителями и детьми, ни между мужчиной и женщиной, ибо поиски недостатков друг у друга, по-видимому, просто опустошают душу нигилиста.*

Парадокс заключается в том, что все созданные российскими нигилистами нормы поведения фактически не только разрушают личность самого нигилиста, но и ведут к разрушению общества. Объективно их нет возможности считать ценностями, но субъективно, для самих нигилистов, они имеют огромную привлекательность, в воображении нигилиста способствуют подчеркиванию необычности его личности, героизируются общественным мнением нигилистической культурной группы. Объективно было бы правильнее назвать нигилистические нравы системой псевдоценностей.

Из всей системы нигилистических псевдоценностей нравственным критериям отвечают лишь добрые намерения, а способы и результаты их реализации оказываются аморальны. Следовательно, нигилистические нравы не отвечают критериям нравственной культуры, нигилистические псевдоценности выглядят ценностями лишь в представлениях нигилистов, ибо объективно способствуют разрушению как общества, так и каждого конкретного нигилиста.

В заключение необходимо отметить, что наряду с традиционной нравственной культурой сложились и стали необходимыми для самовоспитания и самореализации человека гедонистический и прагматический ее типы. Нигилистические же псевдоценности, привлекая внимание некоторой части людей, объективно представляют собой ложное понимание духовности.

Наиболее глубоко и широко воспринятое человеком содержание нравственной культуры дает возможность для развития его врожден-

ных задатков в индивидуальные способности. Врожденные задатки человека определяются в науке как внутренняя личностная обусловленность к выполнению определенных видов деятельности. Сопоставляя значимость внешней и внутренней обусловленности приобщения индивидов к различным видам деятельности, еще В.М. Бехтерев отдал предпочтение внутренним, т.е. индивидуальным особенностям каждого человека. «Внешние раздражения, - уточняет он свою мысль, - играют роль толчка, который дает повод к оживлению внутренних следов» (1, 491). Одним из внешних раздражений, оживляющих внутренние следы, является нравственная культура общества, различные типы которой стимулируют более органично развитие задатков человека к выполнению им исполнительской, интеллектуально-творческой или организационно-предпринимательской деятельности.

С более подробным содержанием особенностей организации нравственного воспитания в профессиональном образовательном учреждении можно ознакомиться в курсе «Нравственная культура», читаемом на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в Российском государственном профессионально-педагогическом университете.

1.7. Педагогический артистизм: поиски средств выразительности

В научных публикациях, посвященных педагогическому творчеству, а также в реальной практике субъектов этого творчества постоянно ведутся изыскания по нахождению новых действенных средств эмоционально-смыслового воздействия на аудиторию. По мнению педагогического сообщества, нахождение и применение таких эффективных способов и технологий, а также методов их использования, усилят дидактический потенциал и авторитет преподавателя, что, в свою очередь, активизирует мотивацию и интерес обучаемых к самому предмету изучения. Решения видятся, в том числе, в адаптации таких, пока мало освоенных практической педагогикой сфер визуально-

зрелищной культуры, как театральная педагогика, актерское мастерство, практическая режиссура, психология влияния и др. Феномен нашего внимания – педагогический артистизм, включающий, на наш взгляд, все перечисленные начала рассматривается в статье в основном с точки зрения и потенциала выразительности. Хотя и само это качество – выразительность, взятое лишь как предмет педагогической адаптации, явление также не простое и многоаспектное. С другой стороны, и само понятие артистизм редко встречающаяся категория профессиональной компетенции или критерий оценки индивидуальной педагогической практики. Более того, ее избегают применять в оценочном смысле даже в профессиональном поле театра.

В энциклопедических источниках слова «артист» и «актер» не синонимы. Актер – профессия театра и кино, т. е. человек, играющий роль или воплощающий персонаж, который по сюжету находится в центре или на периферии сценических событий. Он – «живая» связь между текстом, сценическими указаниями режиссера и восприятием зрителя. Артист – категория, скорее всего, обозначающая и профессию (актер, певец, музыкант, художник), и степень ее освоения, то есть того, кто достиг высокого мастерства в чем-либо (артист своего дела). Кроме того, в свете заявленной темы можно вспомнить, что многие представители теории и истории педагогики приходили к фундаментальному убеждению, что образование – поле проявления педагогического творчества, а большинство зрелых педагогов – преподавателей более художники, чем ремесленники (исполнители, «предметники», «урокодатели» и т.д.). Каждому из них в течение долгой педагогической практики в условиях непредсказуемых ситуаций приходилось и приходится использовать множество разнообразных знаний, умений и талантов. Их кумуляция и развитие, постоянная рефлексорная практика могут привести к приобретению уникальных субъектных качеств педагогической компетенции, особой коммуникативной культуры и социально-психологической чувствительности. «Педагогика является искусством, а не ремеслом, в силу того, что виртуозного, преданного своему делу учителя, так же как и хорошего

художника, музыканта, актера и т.д., отличают признаки, качества и компетенции, присущие искусству» [113]. Авторы, разделяющие подобную точку зрения [113], выделяют среди этих позиций следующие:

- качества личности являются основным креативным инструментом;
- антидидактика, открытость к иным истинам, незавершенность процесса;
- специально развитая эмоциональная отзывчивость и чувствительность;
- высокий уровень компетенций, умений и интеллекта;
- нацеленность на проектируемый результат;
- высокие нравственные стандарты;
- профессиональная рефлексия, предметная сублимация и идентификация со своей работой.

Конечно, эти качества далеко не полно могут представить слагаемые педагогического артистизма. Определение педагогического артистизма до сих пор неоднозначно. В. И. Загвязинский считает, что педагогический артистизм – это особый, образно-эмоциональный язык творения нового; проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с Другим, артикуляция другодоминантности; изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся «здесь и сейчас» [49]. Это некая способность почти мгновенно включаться в новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, преподаваемыми ученикам на уроке, духовно рефлексировать, жить искренне. Это богатство личностных проявлений, образный путь постановки и решения проблемы, игра воображения, изящество, одухотворенность, ощущение внутренней свободы. О. С. Булатова, соглашаясь с В. И. Загвязинским в определении педагогического артистизма как сотворчества ученика и учителя, дополняет, что артистизм – не только способность красиво, впечатляюще, убедительно что-то передать, но и эмоционально воздействовать на воспитанника. «Артистизм, по-

мимо всего – умение решать задачи, проектировать будущее, представляя его в образах, используя фантазию и интуицию, гармонически сочетая логическое и эстетическое. Она считает, что артистизму нельзя научиться, прочитав или запомнив положения, содержащиеся в книгах. Нужно понять и принять идеи, включиться в работу по выявлению и развитию способностей и умений, связанных с фантазией, интуицией и импровизацией, техникой и выразительностью речи и движений, способностью к самопрезентации, открытостью, убедительностью в служении добру и красоте, в пробуждении и выращивании лучших качеств доверенных педагогу молодых людей» [27].

Деятельность учителя и актера может иметь общие и отличительные черты. К общим признакам относятся: содержательный, целевой, инструментальный, процессуально-деятельностный, структурный, концептуальный.

1. *Содержательный признак* – степень коммуникативных способностей. Здесь общей основой является взаимодействие, живое сотрудничество разных индивидуальностей – в данном случае – педагога и учащегося в контексте заданного содержания (дидактического процесса).

2. *Целевой признак* – проектное (психологическое, культурное, эмоциональное, знаниевое и др.) воздействие человека на человека и вызов определенного переживания у партнера (заданного эмоционального отклика аудитории).

3. *Инструментальный признак* – освоение личностью (творца, демиурга, субъекта образования) адекватных процессам, необходимым и достаточным средств, способов, технологий. Развитие психофизической природы творчества как профессионального инструмента воздействия (социокультурные и психофизиологические данные педагога как стартовые возможности освоения содержания педагогического артистизма).

4. *Процессуальные характеристики*: творчество осуществляется публично и имеет художественно-образный и демонстративный характер, регламентировано в условном или реальном времени; резуль-

тат творчества динамичен и суггестивен – предполагается общность переживаний актёра и зрителя, актёра и режиссера, педагога и ученика; творческий акт предполагает взаимодействие и имеет отчетливый витагенный характер.

5. *Структурный признак* – анализ произошедшего действия и продуктивный мониторинг требуют ясного представления о морфологии конкретного предметного поля: анализа содержания материала, определение поставленных и степени разрешенных проблем, противоречий, анализ результата и корректировка. При этом работа над уроком и ролью происходит в трёх периодах:

- репетиционный – у актёра, у учителя – доурочный; период, когда в воображении, в мыслях, в ощущениях деятеля создается образ: образ героя – у актёра; у учителя – сценарный образ урока;

- технический период, когда разумно, расчетливо выверяется материал и подчиняется собственному творческому закону субъекта творчества. Закрепляется, «обкатывается» на репетициях роль у актёра; у преподавателя – «репетируется» занятие, уточняется его сценарно-режиссерский замысел, фиксируется его ход, составляется план;

- период воплощения творческого замысла: работа актёра на спектакле, педагога – в аудитории.

6. *Концептуальные признаки*: наличие непредсказуемых элементов в работе, неподдающихся автоматизации; осуществление социальной функции воспитателя; присутствие интуиции, чутья, вдохновения; специфические профессиональные эмоции; необходимость непрерывной внутренней работы («тренинг и муштра» у актёра и работа «над предметом», авторская личностная позиция и оценки – у педагога).

На известное сходство актерских и педагогических способностей указывали в свое время А. С. Макаренко, а также исследователи Ю. П. Азаров, Н. В. Кузькина, Ю. Л. Львова и др. На эту же особенность указывал К. С. Станиславский. Он выделил основные элементы, необходимые и для творчества актёра, и для репродуктивного творчества учителя: развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия,

подвижность, заразительность, обаяние и другие способности. Тюменский исследователь и теоретик педагогического артистизма О. С. Булатова [27] также по-своему систематизировала и различия между актерской и педагогической деятельностью:

- отличия в предмете представления (показывается не перевоплощение в другую личность, а личность учителя и отношение к ситуации, диктуемое ролевой позицией педагога);
- в границах сферы деятельности (не в ином условном поле бытия искусства, а в границах реального существования);
- в специфике общения (принципиальное тяготение к диалогу у актера и к монологу у учителя);
- в продолжительности процесса деятельности (у учителя она дольше, чем у актера);
- в возможностях импровизации (у учителя границы творчества шире, импровизация не только допустима, но необходима);
- в разнообразии программы деятельности (у учителя в один день она может быть разной в рамках предметной реализации и ролевых позиций) и т.д.

Можно согласиться с основной линией и мнением вышеназванных исследователей, что деятельность педагога и актера близки, но не тождественны. У педагога коммуникативные умения – это способность осуществлять связь, в ходе которой происходит обмен информацией. Именно здесь большую роль играет педагогическое влияние, имеющее четыре слагаемые разновидности: убеждение; внушение; заражение; подражание. Последние два вектора влияния – заражение и подражание – наиболее характерны и близки педагогическому артистизму. Заражение чаще всего возникает в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. Заражение носит спонтанный характер. Подражание – следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера дру-

гого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным, в зависимости от возраста реципиента, а также значимого авторитета объекта подражания, целевой установки аудитории [120].

Таким образом, педагогический артистизм представляется нам как высшая акмеологическая степень педагогического мастерства и ступень профессионального самосовершенствования. Он выражает слитность процесса и результата педагогической деятельности и одновременно является категорией оценки ее качества. В то же время, педагогический артистизм как искомое профессиональное качество личности творческого педагога, еще не достаточно популярно, не обрело статус необходимого компонента педагогических компетенций и мастерства, не стало важным и определяющим условием становления его индивидуальности.

Кроме того, педагогический артистизм наиболее приемлемая и органичная сфера внедрения художественно-эстетических начал в педагогический процесс. И именно сегодня, когда красота – своеобразный культ нашего времени, многократно транслируемый СМИ, она становится желанным, доступным и ожидаемым аудиторией качеством.

Из множества слагаемых педагогического артистизма эстетическому компоненту более всего соответствует категория «выразительность». В системе эстетических ценностных оснований педагогического процесса можно выделить известную оценочную триаду: целостность, гармония, выразительность. Можно предположить существование виртуально существующих средств выразительности и выразительности как оценочного критерия педагогический артистизма, результата и качества конкретного педагогического акта. Можно предположить существование возможных и условно названных характеристик средств педагогической выразительности:

- виртуально-представленные, «типовые», очевидные и общепринятые, понимаемые как результат исторической адаптации средств театральной педагогики, ораторского искусства и риторики, психологии влияния и т.д., а значит имеющие объективный характер;

- субъективное понимание артистизма и выразительности в границах доступности, собственного понимания, профессионального поля и т.д.;

- «присвоенные» средства складываются из отобранных субъектом педагогического творчества примеров (признанных авторитетов, «публичных» людей, а главным образом в подражание собственным учителям).

Но даже при желании освоить слагаемые выразительности педагогического мастерства в границах любого из перечисленных вариантов, может возникнуть проблемы путей и степени адаптации средств артистизма применительно к собственной личности. Одна из них – категория «меры», определяющая границы и характер этого присвоения. «Мера» в педагогическом процессе может иметь два уровня рассмотрения: мера *доступности* применения и мера *допустимости* применения.

Мера *доступности* применения определяется способностью к рефлексивной оценке и самооценке педагогом своих физических и психических возможностей, характера, склонностей и т.д.

Мера *допустимости* предполагает применения средств, адекватных культурному контексту профессиональной деятельности (уровень и профиль образовательного учреждения, границы предмета, демографические и половозрастные характеристики аудитории и т.д.). Их выбор осуществляется как на основании интуитивного определения «необходимого и достаточного», «уместного – неуместного» в применении средств, эмоционально и эстетически обогащающих учебный процесс, так и в границах духовных ценностей личности. Здесь эстетическая триада: целостность, гармония, выразительность приобретают личностные качества вкуса, такта, композиции, ансамбля и других возможных составляющих пространство педагогического воздействия. Важно, чтобы освоенные приемы театральной выразительности были всякие раз уместными, достаточными, не нарушающими границы «меры».

Далее предлагается наш вариант определения *выразительности как основного содержания педагогического артистизма в эстетической парадигме*. К основным слагаемым образной художественно – эстетической выразительности, экстраполированным из театральной педагогики относятся:

- имидж, харизма как эффекты первого впечатления;
- мимическая выразительность (коммуникативные сигналы мимики);
- пластическая выразительность (экспрессия, композиционно-пространственное чутье, мера, вкус и др.);
- выразительность, интоника и мелодика голоса;
- речевое поведение: темпоритм и ситуативное варьирование тональности речи и др.

Начнем с примеров. Художник китайской живописи несколькими скупыми штрихами кисти может изобразить тигра, готового к прыжку или движение рыбы, плывущей под водой. Система условных графических знаков: штрихов, линий, пятен сливается в воображении человека в единую картину-образ. Таков психологический закон восприятия человека, когда он способен дорисовывать (допредставлять, домысливать) недостающие элементы, воссоздавая полностью лишь обозначенную, предположенную картину действительности. Можно привести пример восприятия упражнения на память физических действий из практики занятий К. С. Станиславского со студийцами [112]. «Он (К. С.) сначала искал движение пальцев, которым предстояло захватить воображаемую вишню; затем несколько раз попробовал отделить от нее другие налипшие ягоды; достав, наконец, из пакета одну вишню, рассмотрел ее, тщательно стер с нее пыль, отряхнул какую-то соринку, которая, кстати, не хотела долго стряхиваться, и отправил эту вишню в рот; затем раздавил ее во рту, проглотил сок, вытолкнул языком косточку... Смеясь, Константин Сергеевич поймал нас на том, что мы, вслед за ним, непроизвольно делали глотательные движения: упражнение было выполнено настолько достоверно, что у нас в буквальном смысле «слюнки потекли» [112]. Даже читая это по-

следовательное описание действий, у читателя возникает в воображении все происходящее, обрастая деталями, дополненными, домысленными читателем, на чем и основывается театральные спектакли. «Рассказывать глазам, а не ушам», — именно так учил Станиславский студийцев на занятиях по сценической речи [112]. Так же как цвет или штрих не может быть выразительным средством вне зависимости от его сочетания с другим цветом или штрихом в живописи, так и выразительное средство не может существовать, как отдельное явление, в отрыве, вне контекста произведения. Таким образом, обязательна цепочка (партитура) выразительных средств, которая и выражает сущность образа, его роль во всей ткани спектакля. Как эта цепочка начинает свое существование — придуманная режиссером-постановщиком, запрограммированная или рожденная творческим и телесным аппаратом самого педагога зависит от того, каких методологических принципов работы над уроком он придерживается. Михаилом Чеховым разработана система поиска зерна образа через цепочку жестов телом, система «психологического жеста» [125].

Все методы и формы овладения выразительными средствами неминуемо приводят к воспитанию и развитию у педагога разнообразных качеств. Упражнения с музыкой, эстетика пластики, речевые занятия развивают участников эстетически, рождают чувство прекрасного. Тренинги и усилия по овладению выразительных приучают к трудолюбию, а форма занятий к чистоте и гигиене. В процессе овладения выразительными средствами педагог приобретает множество новых знаний и навыков: как телесных, так и знаний действительности и даже применений знаний, приобретенных на уроках общеобразовательной школы: законов физики, математики, геометрии, химии, астрономии; знания по истории укрепляются бытовыми подробностями и т.д. Этюды, в процессе которых разучиваются и закрепляются выразительные средства, имея драматический характер, воспитывают в участниках способность к эмпатии, занятия, связанные с комедийным характером воспитывают в участниках чувство юмора, иронии и самоиронии, дают возможность легче переносить трудности жизни.

Тренинги и их обсуждения учат легче переносить критику в свой адрес, воспитывают самокритическое отношение к своей деятельности, к себе. Занятия стимулируют познавательные процессы в сознании участников, развивают произвольное внимание, образное и ассоциативное мышление, воображение и т.д., освобождают от внутренних комплексов, зажимов, раскрепощают. Занятия по овладению выразительными средствами развивают участников физически: развивают гибкость, пластичность, ловкость, выносливость, силу, быстроту реакций.

Остановимся подробнее на главных из средств педагогической выразительности: имидж, мимика, пластика.

1. Имидж, харизма как эффекты первого впечатления.

Имидж каждого педагога складывается из нескольких начал: манеры говорить, экспрессии лица, стереотипов движений и внешнего вида. Имидж может способствовать успешности публичного выступления, а может идти вразрез с ним. Надо научиться планировать и организовывать первое позитивное впечатление о себе. «Слова — ничто, имидж — все»: доля истины в этом есть. Будьте готовы: вашу внешность и одежду поначалу будут пристально рассматривать. Для слушателей первые 100 секунд вашего выступления должны стать приятным и обещающим спектаклем, вызывающим доверие или интерес к вам. Именно в эти секунды не надо пытаться поразить их глубиной содержания или оригинальностью мышления. Главное, чего вы должны добиться за эти секунды, — «просто» понравиться. А это, кроме прочего, зависит и от вашего умения сознательно управлять первым впечатлением. Одежда здесь — очень важное средство презентации себя и управления первым впечатлением [122].

Каждый из нас ежедневно «рисует» себя с помощью одежды. Каждый — сам свой персональный стилист. Вы сами создаете свой имиджевый брэнд. Одежда и внешний вид — основные компоненты первого впечатления.

Есть всем известные фразы: «Одежда создает человека», «Одежда для успеха», «Встречают по одежке». Внешний вид важен пото-

му, что именно с него начинается оценка вас слушателями. Имеет особое значение такой ключевой момент восприятия внешнего вида как «эффект края» – измерение вас «с головы до ног». Это значит, что самая верхняя и самая нижняя точки вашего внешнего вида привлекут наибольшее внимание слушателей, проще говоря, это прическа и обувь, голова и ноги. Кроме того, слушатели ради любопытства будут обращать внимание и на ваши аксессуары. В одежде лучше избегать как ультрамодного стиля, так и сильно устаревшего (в каждом времени есть что-то, что считается «характерным ретро»).

Ваша презентация начинается с того момента, когда вас увидел первый слушатель. Причем, неважно где: В вестибюле, туалете или уже за столом в зале, когда вы, например, суетясь, то и дело все роняя, пытаетесь найти очки или первую страницу своего текста. Лучше всего появляться перед слушателями подобно факиру — неожиданно и «в форме». Люди не должны видеть ваши предварительные действия или приготовления: собирающим бумажки на полу,двигающим столы или принимающим таблетки. Не очень выигрышно во время заполнения аудитории готовить заметки, втыкать удлинители, проверять качество слайд-проекций, причесываться, отряхиваться и пр. Вся подготовка должна быть проведена заранее. Первые две минуты своего выступления лучше не прибегать к заготовленным текстам – конспектам или шпаргалкам. Это время лучше потратить на то, чтобы обозреть интерьер или взглядеться в аудиторию и оценив ситуацию, постараться наладить с ней молчаливый визуальный контакт. В эти моменты нельзя допустить произвольных и невыгодных для вашего имиджа движений и других форм «утечки информации», проявляющейся, например, в закатывании глаз, тяжелых вздохах, нервных жестах и пр. Лучше всего первые несколько фраз выучить наизусть. Для будущих позитивных отношений с аудиторией наиболее весомы будут ваши первые 10 слов, а то, как вы их произнесете, может оказаться важнее всего того, что вы скажете позже.

Ваше ресурсное энергетическое состояние, наличие и демонстрация внутренней силы положительно отражаются на вашей осанке,

моторике и адекватности движений, положении головы и рук, одежде, интонации. Например, прямая спина — это не только признак бодрости и здоровья, но и уверенности позиции. Проявляя свои физическую энергию и интеллектуальный энтузиазм, вы заражаете ими аудиторию. Манера, в которой вы общаетесь с аудиторией в жанре практических (семинарских, зачетных и др.) занятий и то, как вы задаете или отвечаете на вопросы обучаемых, также является серьезной проверкой вашего профессионализма. Это один из «моментов истины», в котором проверяются ваша внутренняя сила, владение предметом и главное — собой. В одной из телевизионных передач программы «Основной инстинкт» А. Асмоллов передал ведущей программы Светлане Сорокиной «кубик толерантности», на 6 гранях которого были слова: *предложи, прими, выслушай, прости, пойми, улыбнись*.

Это как раз то, что очень часто требуется при ответах на вопросы:

1. Если вы ожидаете негативных вопросов и знаете, кто их задаст, постарайтесь начать дискуссию с наиболее нейтральных вопросов. Диалог с агрессивным, демагогически настроенным слушателем не затягивайте, а скорее переходите к вопросу (позиции) следующего оппонента.

2. Избегайте фраз типа «Хороший вопрос!». Это звучит так, что остальные вопросы были плохие. Хотите поощрить спросившего — найдите этой фразе заменитель, отражающий ваше позитивное отношение. Универсальный заменитель: «Спасибо за вопрос».

3. Отвечая на вопросы, постарайтесь связать их с предлагаемым вами решением, (будущим выводом), подходом, позицией или точкой зрения. По возможности используйте свои ответы для продвижения своей основной концептуальной идеи.

4. Ответы не затягивайте. Отвечайте кратко, не вдаваясь в детали. Не превращайте ответ на вопрос в еще одну презентацию. А если вы затягиваете ответ на агрессивный или провокационный вопрос, это выглядит так, будто вы оправдываетесь.

5. Отвечая на вопросы, ведите себя как свободный человек: ведь у вас всегда есть несколько вариантов: вежливый отказ, отсрочка ответа, уточнение вопроса, переформулирование или его интерпретация, переадресовка и, наконец, прямой ответ.

2. Мимическая выразительность (коммуникативные сигналы мимики).

Невербальное поведение лектора порождает эмоциональные реакции слушателей. Если у телевизора отключить звук, останется только загадочный, быть может, но не полноценный видеоряд-картинка. На ТВ ваши слова слушатели получают вместе с вашим образом, внешностью, одеждой, жестами, лицевой экспрессией и сопровождающей мелодией голоса. Невербальное поведение человека включает свыше 700 000 различных движений. Это больше, чем количество слов в большинстве языков. В общении наиболее информативной – после вербального содержания – является, конечно же, мимика лица. Любопытно, что на правой части лица, контролируемой левым полушарием мозга, эмоциональные состояния человека проявляются более ярко. Правая половина более откровенна, поэтому, чтобы узнать истинные эмоции и намерения человека, следует обращать большее внимание на правую сторону его лица. Она реже обманывает. Часто правая и левая части лица могут выражать разные чувства. Этим часто объясняют, например, загадочность улыбки Джоконды на картине Леонардо да Винчи, психологические оттенки состояний персонажей римского скульптурного портрета и др.

Главный фокус внимания слушателей – лицо презентатора: его глаза и губы. Надо уметь контролировать свою лицевую экспрессию, так чтобы она была адекватна вашим чувствам и оценкам, подтверждала содержание произносимого вами. Слушатели будут смотреть на лицо презентатора 70% всего времени, если то, что он говорит, их захватывает, и только 30% всего времени, если им скучно. Поэтому выражение лица и улыбка в первые секунды вашей встречи со студентами часто намного важнее того, что вы говорите.

У артистов балета существует профессиональный термин «держат спину», а для презентатора-преподавателя не менее важно «держат лицо». Начинать лекцию необходимо с улыбки. «Улыбчивое» начало повышает вероятность успеха всей лекции.

Лицевая экспрессия – фокус внимания слушателей. В ней участвует все лицо, включая области глаз и даже лба. Иногда достаточно чуть развести уголки губ. Это как бы метапослание, которое как бы говорит: «Я отношусь к вам позитивно, я вас принимаю». Опытные лекторы умеют улыбаться даже глазами. Существует несколько доводов в пользу этого приема: улыбка почти автоматически *порождает* ответную улыбку; улыбка *закрепляет* смысл сказанного.

Ответная улыбка не всегда внешне выражена, иногда это «внутренняя (интонационная) улыбка». Но если два человека улыбаются друг другу, значит, в это мгновение они принимают и друг друга, и одинаково переживают саму ситуацию. Нечто похожее происходит и тогда, когда вы протягиваете руку, а рука собеседника почти автоматически «выстреливает» вам навстречу [96].

Выражение лица создает эмоциональную канву для содержательной части высказываний лектора. Сопутствующие эмоции закрепляют в памяти слушателей то, что вы говорите. Итак, определенное сочетание вербальных и невербальных элементов поведения, проявляемых выступающим во время лекции, и часто им не осознаваемых – превращается в продуктивный автоматизм – подобный навыку катания на велосипеде, который уже не забудется.

В контексте поиска основ мимической выразительности следует рассмотреть проблемы управления и психологической поддержки зрительного контакта. Мы различаем выражение глаз в малой и большой группах; правила управления взглядом при демонстрации слайдов и т.д.

Специфика организации зрительного контакта в малой группе связана с тем, что на отдельных людей вы будете смотреть чуть дольше, чем на остальных, что не должно быть замечено остальными присутствующими. Зрительный контакт «глаза в глаза» удобен и зна-

чим еще и тем, что он обеспечивает обратную связь с вашим «визави», усиливая таким образом, смысл ваших слов. Вы как бы «слушаете» аудиторию своими глазами. Частая ошибка при ведении занятия в малой группе – постоянная фокусировка внимания лектора на ком-то одном. Тем самым вы провоцируете усиленное внимание остальных слушателей на этом человеке. При этом другие слушатели, наоборот, чувствуют себя обделенными и при первой же возможности «отомстят» вам.

Какие же люди в аудитории чаще всего привлекают внимание презентатора? Это может быть человек, который чем-то внешне или поведенчески выделяется или, на ваш взгляд, станет возможным оппонентом, или некий авторитет, мнение которого для вас также весомо и др. Знайте одно: кто бы он ни был, в ситуации публичного выступления эта ситуация или человек – ваша «ловушка». Методически вся ваша лекция должна состоять из пятисекундных «бесед» с каждым из ваших слушателей. Для этого последовательно обращайтесь к взгляду каждого из слушателей. Длительность таких «диалогов» и контактов не должна превышать 6 – 10 секунд. Чтобы ваши виртуальные и визуальные отношения не зашли слишком далеко следует вовремя перевести взгляд на следующего. Очевидные выводы и рекомендации: вы уделяете равное внимание всем; вы следите и контролируете реакцию слушателей на свои слова; ваши невербальные средства убеждения – жесты, интонация голоса, движения, мимика и т.д. – начинают выглядеть более естественно, поскольку имеют персональную направленность.

Хотя с поддержкой визуального контакта может быть связана еще одна проблема. Зрительный контакт со слушателем отвлекает внимание выступающего и если вам, например, из-за недостаточной подготовленности, приходится продумывать содержательную часть по ходу выступления, то всякое отвлечение на контакт со слушателями может привести к тому, что вы потеряете нить своих рассуждений. Как с этим быть? Вот один из известных способов. Представьте пульт управления магнитофоном. Там есть кнопки «перемотка назад», «пе-

ремонтка вперед», «пауза». Попробуйте мысленно воспользоваться этими кнопками применительно к своему выступлению. Когда вы что-то забыли, вы можете вернуться назад и повторить какие-то моменты выступления (перемотка назад) или вы можете начать новую мысль (перемотка вперед). Но вообще-то лучше, чтобы такая проблема не возникала вовсе. Для этого вам надо очень хорошо знать содержание своей темы. Ведь педагогический артистизм как эстетическое качество может проявиться только в случае свободного владения материалом и психологической самодостаточности.

Несколько иначе выглядит проблема организации зрительного контакта в большой группе. В большой аудитории уже более значимы не выражения глаз, а пластика тела и головы. Необходимо мысленно поделить аудиторию на блоки и адресовать свою речь группам слушателей в разных частях зала посредством движений головы. У каждого, находящегося в зоне этого движения будет ощущение, что вы общаетесь именно с ним. Причем, если вы говорите с возвышения (например, с трибуны), ваш взгляд не должен скользить поверх голов слушателей. Необходимо периодически обращать внимание и окидывать взором передние ряды, чтобы в зале не образовывались «мертвые зоны».

Особенно сложно управлять взглядом во время слайдовой презентации. Основные рекомендации:

- когда вы стоите лицом к аудитории, проекция слайда должна быть *слева* от вас;
- когда вы показываете очередной слайд, необходимо держаться вполоборота от изображения;
- когда взгляды слушателей вслед за вашим взглядом сфокусировались на слайде, вы должны снова перевести свой взгляд на слушателей.

В феномене визуального зрительного контакта можно выделить три ситуативных стиля:

- стиль близости (доверительности);

- стиль агрессивности (позиция наступательности, полемичности, дискуссионности);
- стиль страха, авторитарный стиль (подавления аудитории с помощью дисциплинарных мер или интеллектуального превосходства).

Стиль близости – длительный зрительный контакт, сопровождаемый позитивным доброжелательным выражением лица. Стиль доверительной близости (или интимности) возникает в ситуации глубокого взаимопонимания и принятия друг друга.

Стиль агрессивности – длительный зрительный контакт, сопровождаемый агрессивным выражением лица. Возникает в ситуации незапрограммированного результата общения, настороженности, разочарования или неприятия друг друга.

Стиль страха – напряженное состояние лица в сочетании с короткими испытующими взглядами, контролирующими собеседника. Напряженность во взгляде может быть как у лектора, так и у слушателей. Стиль страха может возникнуть при излишне пристальном «медузьем» взгляде на студента (или группу), как на жертву. Желание подавить волю, загипнотизировать аудиторию возникает обычно в ситуации неадекватного или нежелательного настроения слушателей или в случае внутренней неуверенности самого лектора. В ответ вы получите либо агрессивные, либо испуганные взгляды (в зависимости от темперамента этих студентов). На самом деле для выступления вам не подходит ни то ни другое. В действительности вам нужно участие или вовлеченность.

Человек приблизительно знает, как меняется его лицо в зависимости от внутреннего состояния и в известных пределах может придавать лицу выражение, соответствующее ситуации.

Особым эмоциональным средством выразительности лица являются губы, читать которые совсем несложно: например, усиленная мимика рта или закусывание губ свидетельствуют о беспокойстве, а скривленный в одну сторону рот – о скепсисе или насмешке.

Улыбка на лице, как правило, выказывает дружелюбие или потребность в одобрении. Улыбка мужчины – показатель уверенности и владения собой во всякой ситуации. Улыбка женщины разнообразнее и чаще соответствует ее фактическому настроению. Так как улыбки могут отражать разные мотивы и состояния, желательно не слишком полагаться на их стандартное истолкование:

- чрезмерная улыбчивость – неуверенность и потребность в одобрении;
- кривая улыбка – знак контролируемой нервозности;
- улыбка при приподнятых бровях – готовность подчиниться;
- улыбка при опущенных бровях – выказывание превосходства;
- улыбка без подъема нижних век – неискренность;
- улыбка, с пристальным взглядом «в упор» широко открытых глаз – угроза.

Гримаса имитации улыбки – негативная усмешка. По такой улыбке можно судить о том, что перед Вами наглец, мерзавец или провоцирующий коварный человек. Может быть кривая улыбка, когда только один из уголков рта либо приподнимается, либо опускается, что является проявлением состояния внутреннего разлада. Кривая улыбка дает возможность скрыть подлинное мнение за напускным дружелюбием.

Особенно неоднозначное и обманчивое явление – смех. В смехе может проявиться глупость, фальшь, пошлость, смехом можно выразить презрение, ненависть, насмешку, злорадство, смущение, радость и т.п.

Для выражения различных чувств человек активно использует брови. При помощи мышц лба брови можно просто подтянуть вверх, а опустить брови можно, используя сжимающую мышцу глаз. Наморщенные сдвинутые к переносице брови обычно выражают напряжение, критику, неудовольствие, гнев, бешенство и потрясение. Брови в виде выпуклого полумесяца выражают в определенных ситуациях удивление, недоумение, а в других, в сочетании с улыбкой – радость, удовольствие.

Нос – наиболее статичная часть лица. Однако, его малозаметные движения, тем более если они часто повторяются могут изменить общее выражение лица. Наморщивание носа – как известно, составная часть реакции на горечь, или выражение недовольства, душевной боли, отвращения и др. Отсюда и выражение – «страдальческие складки»: из-за частого поднимания крыльев носа верхний конец носогубной складки глубоко врезаются в уголки носа. Такое следствие нередко бывает у пассивных и слабых людей с женственным характером.

Следует обращать внимание и на то, какое общее впечатление на людей производит мимика того или иного человека. Когда мимические процессы состоят из множества отдельных выражений, типа «холодные глаза и смеющийся рот», то анализ возможен только при наблюдении за каждым отдельным выражением и его сочетаемостью с другими. Так, например, очень подвижная мимика свидетельствует о переменчивости характера, легкой возбудимости в зависимости от внешних раздражителей. Такая возбудимость и псевдовыразительность лица, выходящая за пределы меры может перейти в простое и неприятное гримасничанье. В свою очередь, есть мнение, что спокойное выражение лица отражает постоянство душевных процессов. Оно свидетельствует о редко изменяющемся устойчивом настроении, характеризует человека как спокойного, постоянного, рассудительного, надежного, уравновешенного. Однако, малоподвижное каменное выражение лица – «маски», также малопривлекательны. Монотонность мимики и редкая смена ее форм при отсутствии общего динамизма движения могут говорить о психической заторможенности, слабой импульсивности человека. В то же время в палитре средств эмоциональных состояний могут содержаться мимические приемы, выражающие монотонные душевные состояния, скуку, печаль, равнодушие, отупение, эмоциональную бедность, меланхолию, депрессивный ступор и др. Они, по существу, также могут быть использованы выступающим как средство передачи своего эстетического отношения к произносимому тексту или ситуации.

3. Пластическая выразительность.

Пластическая выразительность может оцениваться с точки зрения аналитической динамики движения и выразительной моторики тела человека (экспрессия, композиционно-пространственное чутье, мера, вкус и др.).

Движения рук – следующий по важности после лицевой экспрессии элемент невербального поведения и критерий оценки пластической культуры и артистизма лектора. Выразительным жестом можно регулировать поведение аудитории, управлять вниманием слушателей. Уместные по ситуации, каждый раз необходимые и достаточные, движения рук как бы подтверждают вашу мысль и эмоциональное отношение к содержанию сказанного. Однако, эти движения могут выглядеть манерными, жеманными, искусственными или демонстративно экспрессивными, навязчивыми и т.д.

Жестикуляция как прием выразительности может выполнять следующие функции:

- помогать снять скованность и напряженность;
- создать дополнительный визуальный ряд;
- направлять внимание слушателей;
- структурировать подачу информации;
- поддерживать ритм речи;
- побуждать слушателей к ответным реакциям или действиям;
- не вербально иллюстрировать отдельные высказывания;
- усиливать отдельные замечания [122].

Движения рук делают речь более образной и эмоциональной, а доводы – более убедительными. Хотя здесь, также важны вкус и мера.

Движения рук являются вспомогательным способом снятия волнения и связанного с ним напряжения, особенно в начальные моменты выступления. Многие неопытные выступающие чувствуют себя скованно и отказывают себе в праве применять средства пластической выразительности, в том числе, возможности жеста. То, что обычно происходит бессознательно и автоматически, в ситуации публичного выступления может выводиться на уровень сознательного контроля [122].

С некоторой условностью жесты можно разделить на 7 типов:

- фокусирующие жесты;
- жесты для структурирования информации;
- изобразительные жесты;
- жесты, регулирующие поведение слушателей (направленные на прекращение разговоров, вызов аплодисментов, задание вопросов и пр.);
- движения рук выступающего по ситуации;
- жесты обдумывания и внимания;
- нежелательные положения рук.

Фокусирующие жесты – движения рук при работе с визуальной информацией (бумажные носители – плакаты, таблицы и проч. и проекционные). Выступающий делает указательные жесты в направлении желаемого фокуса внимания на доске или слайде для фиксации взглядов слушателей на изображении в целом или его фрагменте. Указательные жесты часто используются выступающими для предоставления слова слушателю или следующему оратору.

Работа с раздаточным материалом (иллюстрации, тесты, макеты, муляжи и т.д.) также имеет свою специфику. Его лучше не давать сразу в руки слушателям. Расположите его сами в нужном вам порядке, ракурсе и логике и, взяв указку или карандаш, направляйте вектор их внимания.

Жесты для структурирования информации. Структурировать информацию – значит объединять ее отдельные элементы в более крупные структурные единицы. Например, вы заявляете, что есть три главных позиции в вашей концепции. Показываете слушателям три пальца. Называете первое преимущество. Загибаете первый палец. Называете второе, загибая второй палец и т.д.

Изобразительные жесты. Движения рук лектора могут усилить визуальный ряд выступления, поддерживая смысл произнесенных вами слов. Присмотритесь внимательно к движению рук опытных ораторов и вы увидите, как элегантно и уместно они пользуются не только движениями рук, но и движением кистей и пальцев рук. Порой это

может напоминать выразительный и лаконичный язык глухонемых. И если выключить звук ТВ, то, зная приблизительный контекст выступления, можно догадаться, о чем говорит выступающий. Движения рук выступающего, синхронизированные со знаками пунктуации, помогают слушателям усваивать речь.

Жесты, регулирующие поведение слушателей. Одобряя инициативу вопросов слушателей, произнесите фразу: «Спасибо за внимание, я готов ответить на несколько вопросов». После этой фразы сделайте шаг навстречу аудитории. Поднимите правую руку так, будто сами задаете вопрос. Выдержите паузу и выжидающе посмотрите в зал, переводя взгляд с одного на другого. К разновидности такого рода жестов можно отнести движения, призывающие слушателей к тишине (поднесение пальца к губам, постукивание по столу), или жесты, провоцирующие аплодисменты аудитории (пример – авансирование аплодисментов в цирке, на эстраде).

Движения рук выступающего по ситуации. Если выступление ведется в положении сидя, то движения рук менее выражены, поскольку предплечья часто зафиксированы точками фиксации локтей на подлокотнике кресла. При выступлении в положении сидя наиболее значимыми становятся движения кистей рук и пальцев. Здесь стартовыми являются положения, при которых слегка сведенные пальцы рук расположены на уровне груди, образуя домик, стрелу или просто переплетение. Во время выступления руки из этого положения могут иногда расходиться в стороны, а затем возвращаться в исходное положение. Часто движения рук несимметричны, поскольку одна рука фиксируется на какой-либо опоре или привязке. Дикторам телевидения не рекомендуется излишне жестикулировать руками. Они компенсируют этот запрет широкой палитрой микродвижений головы и ее наклонов, а также выразительной лицевой экспрессией, многозначительным прикрыванием глаз и т.д.

Жесты обдумывания и внимания. Они особенно полезны, когда вы слушаете вопрос или реплику из аудитории. Например, они помогают прервать зрительный контакт со слушателями естественным об-

разом. Несколько примеров таких жестов: приблизить кончики пальцев к губам; слегка поглаживать большим и указательным пальцами свой подбородок; поднести к губам карандаш или дужку очков.

Нежелательные положения рук. Вот описание некоторых положений рук и возможная их интерпретация слушателями:

- поза «замерзшего» человека – скрещенные на груди руки, нежелание общаться, закрытость;
- поза «начальника» – руки за спиной или даже в карманах, выражение надменности и превосходства;
- поза «щеголя» – руки в карманах, пренебрежения и легкомыслие, игнорирование этикета;
- поза «медосмотр» – стыдливый жест, руки прикрывают причинное место подобно фиговому листку; это производит впечатление неуверенности;
- нежелательно, когда обе руки выступающего изо всех сил сжимают текст выступления, авторучку, спинку стула или край стола.

Поза – интегральная характеристика эмоционального, физического и внутреннего состояния человека, выраженная в осанке, положении головы, рук, ног и т.д. Впечатлению уверенности способствует поза с прямой спиной, когда человек держит голову прямо. Самому выступающему эта поза придает ощущение внутренней силы, а также способствует правильному дыханию, улучшающему звучание голоса. Сутулость в сочетании с опущенной головой и взглядом куда-то вниз, напротив, портит все впечатление. Начиная выступление, пройдитесь мысленно по основным компонентам своего тела: посмотрите, как бы со стороны, какое у вас положение головы, как выглядит спина, расположены плечи, руки, ноги. Здесь уместно выражение репетиторов балета «Держите спину!».

Симметричные позы – авторитетные. Симметрия в большинстве культурных традиций связывается с устойчивостью, стабильностью, целеустремленностью, властью и авторитетом. Симметричную позу можно занимать как сидя, так и стоя. Доверительные позы – асимметричные

Все «призывающие» силуэты памятников разным вождям сделаны асимметрично (что означает, что они как бы «с народом», близки к нему). Асимметрия – это динамика, шаг навстречу, готовность к изменениям и одновременно пластичность. Убедительная поза предполагает убедительный тон, а убедительный тон – убедительную позу. Произнося какую-нибудь призывную фразу, сожмите кулак изо всех сил – и в жесте сжатый кулак отразится в произнесенной фразе.

Положение ног у человека чаще всего сознанием не контролируется. Во время выступления ноги должны превратиться в ваш фундамент. Лучшее их положение – то, которое внушает устойчивость и готовность идти навстречу: ноги чуть расставлены, носки направлены прямо вперед. Симметричная постановка ног несет в себе ноту авторитаризма и может создавать впечатление отдаленности от аудитории. Для установления доверительного контакта с аудиторией больше подходит несимметричная позиция, когда одна нога слегка выставлена вперед (вы готовы идти навстречу). Лучшей позой для старта выступления является следующая: ноги расставлены на 15 – 30 см.; левая нога чуть выставлена вперед и слегка согнута; правая нога опорная; прямая спина; голова слегка наклонена; не раскачивайтесь из стороны в сторону, пусть тело будет собрано, а руки готовы к жестикуляции.

Не перемещайтесь перед слушателями без причины. Излишние движения воспринимаются как нервозность и неуверенность. Ваши перемещения перед слушателями должны подчиняться логике выступления. Если выступающий не привязан условиями к определенному месту (микрофону, трибуне и т.д.), то в ходе лекции ему полезно иногда перемещаться. *Микроперемещения* должны быть уместны и согласовываться с содержанием речи. Они могут быть связаны с переводом взгляда с одного слушателя на другого или с переходом к следующему пункту выступления. *Макроперемещения* – более масштабны и обычно вызываются необходимостью работать с демонстрационными и другими техническими средствами или по другим причинам. Использование радиомикрофона позволяет свободно перемещаться, од-

нако такие перемещения не должны быть хаотичными. Опытные лекторы, как правило, выбирают для себя в зале или на сцене 2-3 точки расположения и в ходе презентации перемещаются из одной в другую. Условно, они могут быть вами назначены как место для интимно-доверительного разговора со слушателями, место для ответа на вопросы, место для программных заявлений. Иначе говоря, это не просто места вашего расположения - на каждом из них играет свой спектакль со своими средствами воздействия на аудиторию. Конечно, существует и базовое место, на котором находится лектор большую часть своего выступления. Польза перемещений:

- движение усиливает непроизвольное внимание;
- перемещаясь, вы контролируете большее пространство коммуникации, закрепляя лидерскую позицию выступающего.

Необходимо учитывать основные *принципы* передвижения:

- перемещайтесь небольшими и не мелкими шагами;
- не стойте нигде слишком долго, кроме базового места (перед аудиторией);
- не нависайте над кем-либо из участников: уважайте их личное пространство;
- передвигаясь, не загромождайте участникам демонстрационные материалы;
- не говорите спиной к аудитории;
- не перемещайтесь, когда говорят слушатели;
- старайтесь перемещаться во время речевых или смысловых пауз.

Комфортная *дистанция* общения – это расстояние, при котором достигается наиболее эффективная ситуация для общения. В зависимости от вида и цели делового общения дистанция может сильно различаться. Вот некоторые примеры: доверительный разговор хорошо знакомых людей – от 0,5 до 1 м; ситуация деловых переговоров – от 1 м до 2 м при фронтальном расположении и 40-70 см при расположении боком; публичное выступление (в зависимости от количества людей и размеров аудитории или площадки) – от 3 до 50 м и более.

В жизни многие не умеют координировать своих движений, сохранять равновесие, подчинять своей воле нетренированные мышцы. Регулярные физические упражнения, занятия ритмикой, гимнастикой могут воспитать необходимую выразительную пластику и культуру тела [112]. Тело человека имеет как бы три оси — ось головы, плеч и бедер. Мы можем повернуть голову, а туловище останется в прежнем положении; максимально развернуть плечи, оставляя неподвижными бедра и голову. Мышцы и связки, ведающие осевыми поворотами, при соответствующем тренаже становятся более эластичными. Помимо осевых разворотов тело обладает свойством сгибаться — и довольно сильно — вперед и назад. Эти действия осуществляются за счет подвижности (или, как говорят физиологи, за счет рессорных свойств) межпозвоночных дисков, представляющих собой прослойку из волокнистого хряща. Эластичные хрящи хорошо поддаются тренировке. Вспомните, какие удивительно сложные «складывания» проделывают цирковые актеры, которых нередко называют «людьми без костей» или «каучуковыми людьми. Серьезные занятия ритмикой или художественной гимнастикой и в дополнение к ним домашние упражнения сделают ваши руки податливыми и послушными, способными выразительно вести пантомимический разговор, делать невидимое видимым.

Разумеется, для выполнения пластичных, выразительных жестов не может быть канонов и рецептов. Но есть общие правила сценической жестикуляции. Так, руки, висящие плетью, не сценичны [112]. Невыразительны и даже карикатурны движения рук с прижатыми к бокам локтями. Кисть руки — душа жеста. Кисть зовет, манит, приглашает, отталкивает, дает, берет, укоряет, рассказывает, ласкает, карает, спрашивает, провожает. У кисти, равно как и у всей руки, необходимо выработать живость и пластическую мягкость. Здесь есть над чем поразмыслить, если педагог хочет подать себя с достоинством.

Перечисленные средства, как правило, используются как инструменты художественно-эстетического воздействия и эмоционального обогащения процесса педагогического акта. В то же время, можно

предположить возможности использования театральных средств выразительности, применительно к конкретному предметному материалу, теме, содержанию и т.д. К ним относятся: герменевтика, импровизационный анализ, содержательная рефлексия, аллюзии, отбор сценарных акцентов (выбор мизансцены), интрига, интеграция и синтез педагогических средств и искусства, режиссура и сценирование урока и т.д. [31; 42; 48; 88; 89].

В заключении хочется привести отрывок из «Скучной истории» (Из записок старого человека) А. П. Чехова, прекрасно иллюстрирующих феномен артистизма в педагогической деятельности: «Я знаю, о чем я буду читать, но не знаю, как я буду читать, с чего начну и чем кончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию и произнести стереотипное: «В прошлой лекции мы остановились на....», как фразы длинной вереницей вылетают из моей души и – пошла писать губерния! Говорю я неудержимо быстро, страстно, и, кажется, нет той силы, которая смогла бы прервать течение моей речи. Чтобы читать хорошо, т.е. не скучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь еще сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи. Кроме того, надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять поля зрения.

Хороший дирижер, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движения то в сторону барабана, то валторны и проч. То же самое и я, когда читаю. Передо мной полтора ста лиц, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих на меня прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю – имею ясное представление о степени ее внимания и о силе разума, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. Это – бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество обусловленных ими своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватить из этого громадного мате-

риала самое важное и нужное так же быстро, как течет моя речь; облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы ее внимание, причем, надо зорко следить, чтобы мысли передавались не по мере их накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, которую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь. Чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого и наоборот.

Читаешь четверть, полчаса и вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок, на Петра Игнатьевича, один ползет за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбнется своим мыслям... Это значит, что внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора лица широко улыбаются, глаза весело блестят, слышится ненадолго шум моря... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать.

Никакой спорт, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекции я весь мог отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле. И я думаю, Геркулес, после самого пикантного из своих подвигов не чувствовал такого сладостного изнеможения, какое переживал я всякий раз после лекций» [124].

ГЛАВА 2. Интегративные связи педагогической акмеологии

2.1. Психолого-акмеологические основы профессиональной рефлексии

Современное образование столкнулось с вызовами XXI в., которые говорят о необходимости формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места в обществе и мире. Готовность образования ответить на эти вызовы и формировать тип мышления, в котором преобладали бы ценностные ориентиры и осознание ответственности за принятые решения, напрямую связана с проблемой создания новых образовательных моделей в личностной парадигме образования, разработкой механизмов деятельности и мышления на основе одной из дефиниций современного образования – рефлексии.

В русский язык слово «рефлексия» пришло из позднелатинского и в различных словарях русского языка связывается с группой семантически близких слов: размышление, анализ, отражение, самопознание.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова рефлексия трактуется как «размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания» [86, с. 554], в «Словаре иностранных слов» – как «размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния» [104, с. 443].

Общепотребительное значение и философское понятие рефлексии раскрываются в «Энциклопедическом словаре»: «Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад). 1. Размышление, самонаблюдение, самопознание. 2. (Флс.) Форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов» [127, с. 914].

В «Советском энциклопедическом словаре» дается более полное определение рефлексии:

- как принципа человеческого мышления, направленного на осмысление и осознание форм и предпосылок деятельности;
- как предметного рассмотрения самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;
- как деятельности самопознания, раскрывающей внутреннее строение и специфику духовного мира человека [106, с. 1118].

Значение понятия раскрывается через его психологическое содержание: «Рефлексия – (от лат. reflexio – обращение назад, отражение) – размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние, склонность к самоанализу» [26, с. 114].

О. С. Анисимов рассматривает рефлексия в связи с процессом деятельности и фиксирует следующие методологические установки: рефлексия базируется на разделении функций действия и анализа действия. Она не просто отражает содержание действия, а трансформирует его, препарирует, структурирует. Механизмом рефлексивной функции при этом выступает мышление, совмещенное с самосознанием, сознанием и волей. В процессе рефлексии фиксируются результаты внешнего и внутреннего познания, и в зависимости от выработанных критериев оценки формируется новый способ (норма) поведения, деятельности. О. С. Анисимов отмечает, что такой подход отождествления рефлексии с процессом принятия решения был выработан еще во времена Г. Гегеля [12, с. 67].

Процедура деятельностной рефлексии включает в себя три основных этапа: анализ деятельности, критику предшествующей деятельности на основе анализа и поиск нового образца, новой нормы деятельности (рис. 2).

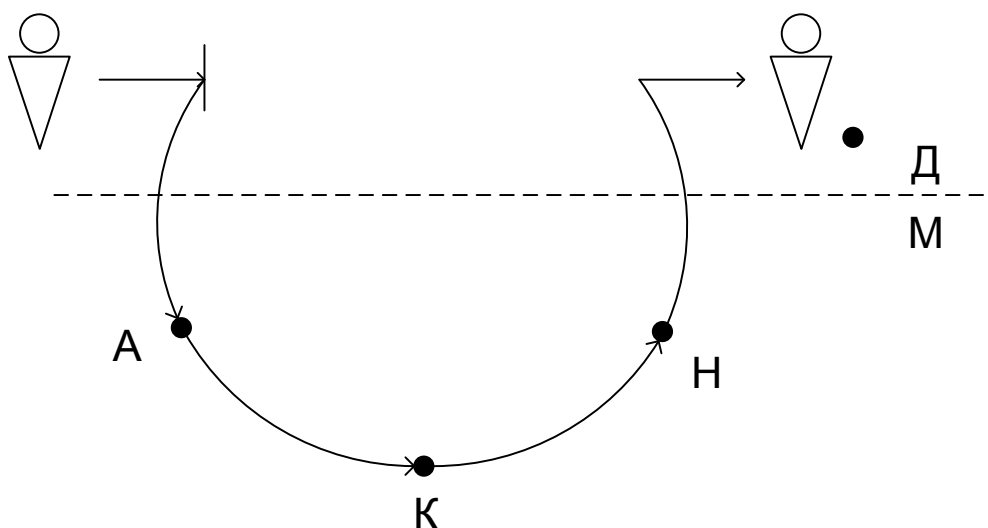


Рис. 2. Методологическая схема рефлексии:

Д – деятельность; М – мышление; А – анализ предшествующей деятельности; К – критическое осмысление деятельности; Н – нормирование деятельности, поиск нового образца, правила

Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Вариантов выхода при поиске новой нормы может быть несколько. Новая норма может быть найдена при обращении к известным в культуре образцам. Этот выход не означает развития культуры, а является актом ее воспроизводства, хотя для профессионала может означать субъективный прирост в знаниях, способах деятельности, личностной сфере. Другой тип выхода основан на такой творческой деятельности, которая означает развитие как самого субъекта, так и культуры (деятельности) в целом.

Развитие зарубежной и отечественной психологии неотделимо от последовательных и системных изучений такого феномена человеческого знания, как рефлексия. В этой связи для понимания роли данных исследований в системе развития психолого-педагогической науки представляется целесообразным рассмотреть этапы и направления развития рефлексивной психологии.

Следует отметить, что наиболее плодотворно и системно рефлексия была изучена в таких школах психологии, как бихевиоризм, гештальтпсихология, женевской школа, фрейдизм, гуманистическая психология, метакогнитивизм. Значимость и ценность проведенных

исследований состоит в том, что благодаря им рефлексия приобрела статус социально значимого феномена и закрепились как одна из категорий психологической науки, способствующая развитию рефлексивного мышления в профессиональной деятельности. Особую роль в развитии личностной рефлексии сыграла философия экзистенциализма, раскрывшая смыслы и ценности человеческого бытия с помощью глубокого самоанализа. Жизнь не имеет априорного смысла, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл», – писал Ж.-П. Сартр [100, с. 165]. Это высказывание, ставшее лозунгом экзистенциалистов, послужило, в определенной мере, ориентиром для развития рефлексивной психологии в нашей стране.

В отечественной психологии первые работы о рефлексии появились в 20–30-х гг. XX в. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), когда она изучалась на теоретическом уровне для объяснения психических процессов.

В середине столетия активизировались исследования проблематики сознания, интуиции, научного мышления, поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев), что способствовало выделению моделей рефлексии: «рефлексивный выход» (Г. П. Щедровицкий, 1964), «система с рефлексией» (М. А. Розов, 1967), «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр, 1973)» [62, с. 116–117].

В 1970-е гг. в связи с развитием инновационных процессов, в особенности в педагогике, исследование рефлексии стимулировалось необходимостью их обеспечения: организацией творчества, управлением процессами мышления, группового взаимодействия, общения и др. В это время рефлексия изучается как часть умственного действия (В. В. Давыдов), как составляющая эвристики (Ю. Н. Кулюткин), как способ осуществления деятельности и механизм группового взаимодействия (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, К. Е. Данилин). Особое место занимают исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач

(И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. З. Зак), в которых рефлексия рассматривается как осознание средств, оснований, регулирующих мыслительную деятельность.

В 1980-х гг. И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов выделили предмет и метод изучения рефлексии в психологии, что позволило перейти от объяснительного принципа изучения рефлексии к ее экспериментальному изучению как особой психической реальности. С данных позиций рефлексия рассматривалась как «переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержания своего сознания» [102, с. 118].

В рефлексивной психологии рефлексия представляет собой процедуру из пяти этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации. Содержание и цель рефлексии позволяют выделить следующие виды рефлексии: интеллектуальную (экстенсивную, интенсивную, конструктивную), личностную (ретроспективную, ситуативную, перспективную), коммуникативную, кооперативную, синтетическую. Названные виды рефлексии отражают типологию современных исследований рефлексии в психологии. Следует отметить, что в рефлексивной психологии в ряду наиболее исследуемых видов рефлексии (интеллектуальной, личностной и деятельностной) личностная занимает ведущее место.

Научная ретроспекция позволяет сделать сравнение генезиса рефлексии и личности как научных понятий. Первые научно обоснованные концепции формирования личности и упоминания рефлексии относятся к эпохе Возрождения и получают свое развитие во времена Великих революций и Просвещения. Развитие творческих, личностных особенностей человека, его сообразность природе, его деловые качества, нравственное совершенство становятся предметом размышлений Дж. Локка, Ж. Руссо, Р. Оуэна, И. Г. Песталоцци, а позже получают развитие в трудах Г. Гербарта, Д. Дьюи и отечественных педагогов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. В советский период, несмотря на доминирование идеологических установок в системе школьного

воспитания, была создана целостная теория формирования личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), подкрепленные известными зарубежными теориями формирования личности (теорией научения Э. Торндайка, Б. Скиннера, когнитивистской ориентацией Ж. Пиаже, Д. Келли, персонологической ориентацией Э. Шпрангера и др.). Большое влияние персонализм оказал на возникшую в середине XX в. гуманистическую психологию, сформировавшую собственную концепцию понятия личности и ее развития (К. Роджерс, Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт). Идеи значимости для развития личности мотивов и потребностей, самоопределения и самореализации сыграли существенную роль в развитии рефлексивной психологии.

В отечественной науке особое значение в становлении рефлексивной психологии придается работам С. Л. Рубинштейна, который подчеркивал значимость специального изучения эмоциональной сферы в структуре личности для ее психологического познания, для объективной научной трактовки индивидуального сознания и самосознания, для понимания свойственных личности эмоциональных проявлений, глубоких чувств. С. Л. Рубинштейн, раскрывая природу развития личности, подчеркивал активную позицию человека, важность социальных связей, способность к самоанализу следующими постулатами:

- «...формирование личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружения, связано с овладением собственным телом...»;

- «...человек осознает свою самостоятельность, свою обособленность от окружения ... через свои отношения с окружающими его людьми...»;

- «...чтобы понять суть своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? что я сделал? чем я стал?»;

- «...в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается»;

- «...В этом ключ к пониманию развития личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Ее психические способности не только предпосылка, но и результат ее поступков и деяний. В них она не только выявляется, но и формируется» [98, с. 188].

Приведенные формулы, отражающие суть учения С. Л. Рубинштейна, убеждают нас в следующем: во-первых, его теория развития личности рассматривает индивидуальные и социально-психологические особенности личности в разные периоды ее становления; во-вторых, в личности выделяется, прежде всего, ее общественная сущность, объясняемая тем, что вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью, что создает человека природа, а формирует его общество. Механизмы развития личности при этом носят рефлексивный характер. Исследования и выводы С. Л. Рубинштейна отразили социальный характер феномена рефлексии и положили начало исследованиям такого ее вида, как кооперативная.

Становление рефлексивной психологии в отечественной и зарубежной науке неразрывно связано с исследованиями сознания субъекта. Рефлексия называется актом сознания, его высшей формой и связывается с активной деятельностью субъекта по сознательному преобразованию действительности. А. В. Брушлинский отмечает: «В психологии проблема рефлексии неразрывно связана с проблемой сознания, то есть рефлексия выступает как один из важнейших уровней сознания, в определенной степени это – высший уровень развития сознания. И в этом качестве рефлексия в разных трактовках широко распространена в психотерапии, зарубежной и отечественной. Одной из важнейших тем в рамках рефлексивной психологии является психология субъекта – высшего уровня активности, целостности, автономности. Субъектом не рождаются, им становятся. Каждый человек

или группа людей может стать субъектом, рано или поздно и все человечество – путем формирования общечеловеческих интересов, целей задач и т. д. Высшим уровнем активности субъекта является деятельность. И сам субъект, и деятельность невозможны без сознания, без рефлексии, поэтому здесь все неразрывно взаимосвязано. На примере, в первую очередь, познания, психологии мышления, в частности, особенно четко разработаны два аспекта: личностный аспект мышления и процессуальный аспект мышления» [25, с. 54]. Так иллюстрируется мысль о том, что рефлексия является производной сознания, что она возникает в результате активной деятельности субъекта.

О значении высших психических функций и роли рефлексии в их развитии писал Э. В. Ильенков: «...своим умом, своим мышлением, своей способностью человек не обязан ни богу, ни природе. Природа подарила ему лишь естественно-природные предпосылки возникновения ума, но никак не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила способность использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими исключительно самому себе, своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории. Эти удивительные, никакому животному не свойственные психические функции не только тренируются в обществе (как полагал Кант), но и впервые рождаются, возникают, формируются, а затем и развиваются вплоть до высших уровней этого развития – до фазы личности, до фазы таланта (45, с. 321]. Мысль Э. В. Ильенкова о том, что рефлексия является категорией мышления и одной из ведущих личностных функций нашла свое отражение в последующих исследованиях В. В. Серикова, В. А. Сластенина, в которых наряду с главными личностными функциями (самостоятельности (автономности), ответственности, бытийности и др.) рефлексивная функция была названа одной из ведущих [103].

В логике поставленной проблемы закономерен вопрос о личности, субъекте, индивидуальности и об особенностях рефлексии, проявляющейся на уровне этих понятий. Следует отметить, что подобное различие в методологии не осуществлялось, хотя попытки теоретически развести понятия субъекта, индивидуальности и личности предпринимались как в философии, так и в психологии.

Б. Г. Ананьев писал: «Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и их продуктивностью, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и др.), определяющих положение человека в обществе» [8, с. 215]. Б. Г. Ананьев дифференцировал эти понятия и понятие «индивидуальность», с которым связывал уникальность, неповторимость человеческого существа, его возможности в самореализации, самоопределении, саморегуляции. Индивидуальность, по мнению Б. Г. Ананьева, это характеристика особого «модуса бытия человека», специфика которого определяется результирующей биологического, психологического и социального в человеке. Еще более определенно охарактеризовал «индивидуальность» А. Г. Асмолов, подчеркнув, что «индивидами рождаются, личностями становятся, а индивидуальность отвоевывают» [13, с. 374].

С. Л. Рубинштейн специфику личности видел в характере ее отношений «к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [99, с. 186].

Аналогичную мысль высказал А. А. Орлов: «...во-первых, личность является атрибутивной характеристикой каждого человеческого субъекта, но не самим субъектом, и, во-вторых, личность является такой характеристикой субъекта, которая регулирует его отношения с действительностью. Таким образом, личность – это система мотива-

ционных отношений...» [87, с. 114]. Б. Ф. Ломов замечал по этому поводу следующее: «Несмотря на различие трактовок личности... в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: динамическая тенденция, смыслообразующий мотив, доминирующее отношение и т. д. Действительно, направленность личности выступает как ее системообразующее свойство, определяющее ее психологический склад» [74, с. 153]. По мнению В. В. Давыдова, в обозначенном контексте эти понятия соотносятся с понятиями «субъект деятельности» и «общественный индивид». Специфика личности в прикладных аспектах просматривается с трудом: формирование у человека определенной направленности не раскрывает особенного качества человека, связанного с созидающим творческим строительством. Нужда в термине «личность» возникает лишь тогда, когда индивиды не просто реализуют и воссоздают те или иные общественные отношения, а творчески вносят в них нечто новое. Личностью В. В. Давыдов называет «субъект творческой индивидуальной деятельности». Он не обсуждает вопрос о личном и общественно значимом. Это оправдано с позиций личностно ориентированного обучения, ведь личный опыт и личные достижения, личный потенциал приобретают общественно значимый эффект, поскольку этим обеспечивается «личностное разнообразие общества» [44].

Формирование человека как личности согласуется с общим законом развития личности, сформулированным Я. А. Пономаревым как закон «преобразования этапов развития системы», согласно которому личность рассматривается как система [94, с. 23]. Подобный подход указывает на параметры, по которым можно отслеживать личностный рост: самодеятельность, саморазвитие, целостность поведения, особенности мотивационной и эмоционально-ценностной сферы личности, адаптивность.

Анализ понимания личности и ее развития показывает, что особенность рефлексии субъекта состоит в ее деятельностном характере. В этом виде рефлексии акцент делается на самостоятельность, актив-

ность, на связь с другими видами деятельности субъекта, а смысловая, эмоционально-ценностная сфера личности представлена как побочный продукт.

Личностная рефлексия делает акцент на формировании отношения человека к миру и себе, на смыслообразующих моментах деятельности. Отметим, что процессуальный характер рефлексии при этом не меняется. Более того, рефлексия, в которой выражено и личностное, и субъектное, и индивидуальное, развита в деятельности на операциональном уровне как умственное действие, как способность, как анализ собственного «Я» [4, с. 55].

В современном обществе все более востребуемыми становятся ценности личностной парадигмы, предполагающей такую организацию жизни, общественного устройства, образования, которая направлена на личность, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Для личностной парадигмы важно обретение человеком способностей, дающих возможность жить в быстро меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем, быть социально и психологически приемлемым, активно выстраивать траекторию индивидуального движения в собственном образовании. Жизнь во всех ее многообразных проявлениях требует инновационных подходов, а это означает, что человек должен обладать развитой креативностью, высоким уровнем внутренней мотивации в деятельности, знаниями современных технологий, развитыми рефлексивными способностями. Готовность к инновационной деятельности связана с развитием мышления, а значит, нужен инструмент развития и способы его освоения. В качестве одного из инструментов выступает рефлексия, дающая возможность включить личностные функции, субъектный опыт, индивидуальные образовательные потребности в контекст развития.

Таким образом, в психологии понятие рефлексии сопряжено с кругом понятий, образующих общий смысл этого феномена

и имеющих непосредственное отношение к образованию: психофизиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека, смысложизненные ориентации, ценности, социальная зрелость, свобода выбора, ответственность.

Тезис о том, что рефлексия возникает вследствие затруднения в деятельности, согласуется с представлениями о рефлексии как о процедуре, включающей анализ субъектом своей предшествующей деятельности, критическое отношение к своим действиям и поиск новой нормы деятельности. Деятельность с затруднением является источником развития самой деятельности и ее субъекта, именно она формирует потребность практики типизировать ее для выработки способа преодоления затруднений, что является по сути методологической проблемой в исследовании рефлексии. В научной литературе под затруднением понимаются: затруднение, помеха, трудность, проблема, задача. Содержание понятий «затруднение» и «трудность» определяется в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова следующим образом: «Затруднение – препятствие, трудно преодолеваемая помеха; трудность – большой труд, напряжение, усилие» [86, с. 292]. «Трудность – с трудом преодолеваемое препятствие, затруднение, сложность; трудности – условия, обстоятельства протекания какого-либо процесса, требующие больших усилий для преодоления; тяготы» [86, с. 664].

Н. В. Кузьмина определяет понятие затруднения как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и от отношения к ней» [65, с. 55].

Ряд исследователей (А. А. Бондаренко, В. К. Елманова, Ф. А. Орехов, Е. Н. Поляков, В. М. Румянцев, Г. Т. Селунина, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева) проблему профессиональных затруднений рассматривает в контексте разрешения проблемной ситуации.

В работах О. С. Анисимова, В. А. Чернушевича, П. И. Колыхалова затруднение рассматривается как последствие деятельности и как условие ее продолжения. Под затруднением понимается субъективное ощущение невозможности получить результат в деятельности, процесс фиксации неудовлетворенности состоянием деятельности.

Особенность выхода из профессионального затруднения, на наш взгляд, состоит в том, что человек должен сам увидеть затруднение, сформулировать его как условие задачи или проблемы. Часто человек не осознает своего затруднения, не может сформулировать задачу, не владеет методами ее решения, в результате чего не видит перспектив профессионального развития. В этих случаях затруднения играют негативную роль, неблагоприятно сказываются на эффективности деятельности, что приводит к профессиональной стагнации, является источником психологических срывов, заниженной самооценки. Когда же затруднение рассматривается как компонент проблемы и ясен механизм его решения, затруднение выступает как стимулятор познавательной активности, готовности к решению проблем. В этом проявляется стимулирующая функция затруднений, и тогда оно играет позитивную роль. Следовательно, профессиональная рефлексия – это не только выход субъекта в рефлексивную позицию по отношению к самому себе, но такое профессиональное самосознание, в котором собственная рефлексия – средство, способ разрешения проблемы.

В научных исследованиях содержатся различные классификации профессиональных затруднений. В рамках обсуждения роли рефлексии в преодолении затруднений целесообразно поставить вопрос о внешних и внутренних причинах затруднений, ведь одним из принципиальных моментов рефлексии является критическая реконструкция собственной деятельности.

На первом этапе все зафиксированные в деятельности затруднения, обусловленные внешними или внутренними причинами, делятся на объективные и субъективные. Рефлексии подлежат субъективные затруднения, так как в этом случае рефлексруется собственная дея-

тельность, поскольку только в результате их преодоления возможно развитие деятельности и личности. Объективные затруднения можно подвергнуть анализу и пересмотреть свои действия относительно них, но субъективной реконструкции они не поддаются. На этом этапе в ходе рефлексии осуществляется анализ субъективного затруднения и поиск того элемента деятельности, которое вызвало затруднение.

Второй этап соотнесен с процедурой критики, при которой происходит понимание причин затруднений в деятельности. Его продуктивность определяется способностью субъекта деятельности взять на себя ответственность за возникшее затруднение.

Третий этап предполагает выход на новую норму, новое правило, дающие возможность продуктивного продолжения деятельности. В рефлексивной психологии этот этап назван вдохновением не случайно, поскольку здесь идет процесс культурной идентификации и наступает кульминация творчества.

Приведенный алгоритм показывает, что в деятельности профессионала для достижения результата необходимо самоопределение, самостоятельность, способность вычленять и видеть ход решения проблемной ситуации, нести ответственность за реализацию самостоятельно принятого решения. Другими словами, речь идет о рефлексивных способностях как принципе человеческого мышления, направляющем его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, предметном рассмотрении самого знания, критическом анализе его содержания и методов познания.

Таким образом, затруднением в профессиональной деятельности мы считаем остановку деятельности, невозможность ее продолжения ввиду отсутствия результата в ней. Основанием для классификации затруднения является принадлежность этого затруднения непосредственно к профессиональной деятельности и осознание его субъектом, что служит залогом возникновения рефлексии.

Для преодоления затруднения необходимо овладеть механизмом рефлексии на уровне методологического понимания и способности

методического применения рефлексии, что требует обоснования рефлексии как метода и его методического воплощения в практике.

Чтобы рефлексия стала инструментом или средством разрешения проблем, необходимо доведение понимания рефлексии до прикладного уровня. В этом случае рефлексия позволяет определить правила, образцы деятельности и на основе этого изменить свою деятельность и себя в ней, найти новую норму. Важность прикладной стороны рефлексии подчеркнул Г. П. Щедровицкий, а В. В. Краевский, назвал такой тип рефлексии нормативной [59, с. 74].

Рефлексия рассматривается нами вслед за О. С. Анисимовым как форма мышления, как процедура, следующая за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающая анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения. Как показывает практика, этот процесс повторяется с теми или иными вариациями у представителей различных профессий. «Субъект, совершающий какую-либо деятельность, в определенное время чувствует невозможность ее продолжения по причине возникшего затруднения, которое может выражаться и фиксироваться в недостижении цели или ощущения, что процесс происходит не так, как планировался, или эмоциональной неудовлетворенности по поводу ее протекания и т. д. В это время деятельность, как правило, приостанавливается. Если же она продолжается, то в ней снова повторяется та же ошибка, приводящая субъекта к состоянию неудовлетворенности. Чтобы выйти в рефлексию, нужно остановить деятельность и выйти из «деятельностного слоя в мыслительный», другими словами, подумать о том, что и как ты делал. Для этого необходимо проанализировать содержание деятельности, процесс ее осуществления (анализ (греч.) – разложение, расчленение) и найти тот элемент в деятельности, который создавал затруднение и мешал достижению цели – это будет первым шагом в осуществлении рефлексии. Следующий принципиальный шаг в процедуре рефлексии – не искать причины своей неудачи в поступках окружающих людей или во внешних обстоятельствах,

а подумать над тем, что ты сам делал не так. Этот этап и означает критическое отношение к результатам собственной деятельности и себе как субъекту деятельности. Очень важно не выйти из рефлексии на этом этапе, так как конструктивное решение еще не найдено. Для человека такой выход опасен необоснованным занижением самооценки, разочарованием в собственном деле, внутриличностными конфликтами и т. д. На этапе критического анализа актуализируются эмоционально-волевые факторы поведения и деятельности. Это выражается в том, что человеку надо найти волю спросить себя: «Что я должен сделать, чтобы преодолеть эту трудность?» А далее надо начать думать и делать по-другому, изменить свое отношение к делу, к себе, к людям. Другими словами, этот этап означает поиск новой нормы, правила, образца деятельности, который снял бы затруднение, и человек мог дальше успешно продолжить деятельность. Очевидно, что в процедуре рефлексии важным моментом является включение личностных функций. Практика показывает, что при освоении процедуры рефлексии «взятие затруднения на себя» (признание своих ошибок) оказывается самым трудным для человека. Это проявляется и в повседневной жизни при решении проблемных ситуаций, и, конечно же, в процессе профессиональной деятельности.

Как уже было отмечено, развитие рефлексивной психологии неотъемлемо от исследования проблем развития личности, сознания, мышления и деятельности. Один из векторов развития рефлексивной психологии направлен на изучение условий достижения человеком наивысших результатов в деятельности.

Акмеология – молодая отрасль гуманитарного знания, интенсивностью своего развития ответившая на процессы модернизации нашего общества, изменения во взглядах на человека и его роль в обществе и государстве. Новые парадигмальные характеристики образования актуализируют и стимулируют развитие акмеологии, способствующей процессу интеграции наук о человеке.

Сущностные определения акмеологии в различных науках строятся на этимологическом значении слова. Слово «акмеология» восхо-

дит к древнегреческому «акме», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en akmu einal» (быть в акме) означает «быть в полном цвете, на высшей ступени развития». В словаре «Профессионально-педагогические понятия» акмеология определяется как наука о закономерностях и механизмах развития человека на ступени его зрелости, особенно при достижении им высшего уровня развития: акмеология (гр. акме – высшая ступень, вершина; logos – слово, понятие, мысль, учение)» [95, с. 5]. Акмеология названа наукой о вершинах, «совокупностью наук, изучающих вершины в развитии отдельного человека и общности людей и условия их достижения» [2, с. 21].

Акмеология выросла из работ Б. Г. Ананьева в области человекознания и акмеологических идей педагогики Н. В. Кузьминой, открывшей антропологические корни самосовершенствования, рефлексии и мудрости человека. А. А. Деркач отмечает человековедческий смысл акмеологии: «Так соединились два звена одного замысла – знание о человеке и его изменение – развитие... Отсюда возникла тенденция поисков прогресса не в совершенствовании социальных систем и их управления, не в бесконечном совершенствовании техники, а в согласовании социальных и технических систем с человеком на основе оптимизации их соотношения и оптимизации деятельности ее субъекта... Поэтому мы предполагаем, что законы акмеологии носят социально-антропологический характер. Превращение личности в новое – высшее качество субъекта изменяет способ стихийного функционирования системы. Именно в этом проявляется основной закон превращения психических процессов, способностей, свойств личности в средства «обеспечения» оптимального осуществления деятельности» [45, с. 150–151].

Наиболее важным направлением исследований личностной рефлексии в акмеологии (типологии и структуры личности, характера, природных особенностей, направленности) является изучение изменений, происходящих с личностью под влиянием различных условий

и факторов. Ядром этого направления считается процесс развития личности, который наиболее интенсивно происходит в деятельности, общении, в различного рода отношениях. Как известно, процесс развития сопровождается двумя факторами: биологическим, построенным на природной обусловленности личности, и социальным, приводящим к социализации личности.

Роль природного фактора часто считается важнее социального, а генетически обусловленные факторы часто оказываются более значимыми в регуляции поведения и деятельности человека. Подобной точки зрения придерживались многие ученые, в том числе и А. Маслоу, утверждавший, что «суть развития человека заключается в стремлении реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал» [78, с. 29].

Акмеологический подход вносит дискуссионность в понимание значимости обоих факторов. Многие акмеологические исследования показывают, что «приоритет социального отчетливо доминирует в исследованиях сущности личности и ее развития» [45, с. 156]. А. А. Деркач приводит определение развития личности как процесса формирования социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. В такой трактовке процесс развития представляет собой непрерывное вхождение человека в новую среду, ее освоение и самореализацию в ней и соответствует фазам адаптации, индивидуализации и интеграции.

Решающую роль в развитии личности играет ее деятельность, в основном, профессиональная. Под личностно-профессиональным развитием понимается процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» [45, с. 279]. Таким образом, в общей проблематике развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию.

Для процесса личностно-профессионального развития характерны две взаимодополняющие тенденции: с одной стороны, особенно-

сти личности влияют на качество процесса и результативность деятельности, с другой – само формирование личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности. Обе тенденции исследуются по нескольким направлениям.

Представители первого направления (С. Г. Гелперштейн, М. А. Рыбаков, К. К. Платонов) рассматривают такие понятия, как профессиональное самоопределение, пригодность, профотбор, профессиональная квалификация. Практическое содержание данного направления исследований заключается в создании профессиографии, ее методов и форм.

В рамках второго направления изучаются индивидуально-психологические особенности и свойства личности в различных видах профессиональной деятельности. Создана концепция формирования и развития профессионально важных качеств специалиста. Наиболее полно проблема отражена в работах Э. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова.

Третье направление представлено разработками психологических основ мастерства. Основным содержанием данного направления являются условия и факторы профессионального самосовершенствования, рост профессиональной компетентности, профессиональных умений и навыков (Г. Г. Голубев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов).

Четвертое направление связано с изучением акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионализма и определением законов, определяющих развитие зрелой личности (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан).

К настоящему времени акмеологией, наукой о закономерностях достижения человеком вершин в своем развитии, выявлены четкие, закономерные связи между личностным и профессиональным развитием. Характер и содержание этих закономерностей позволили обобщить их в законы. Один из законов личностно-профессионального развития заключается в том, что деятельность людей, обладающая сходными признаками, способствует формированию у них сходных черт личности. Это значит, что любая профессия определенным обра-

зом влияет на направленность личности и психические функции, на систему отношений личности и ее образ жизни, а сходство условий и специфика труда отражаются на установках людей, их поведении и интересах.

Следующий закон, названный «законом личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала», указывает на связь образа Я личности, ее направленности, ее профессиональной культуры и характера, интенсивность процесса достижения вершин мастерства [45, с. 161]. В рамках этого закона установлены следующие виды закономерностей:

1. В процессе личностно-профессионального развития изменяются диалектические связи: на первый план выходят преобразования качеств личности: личность все больше овладевает опытом, но при этом становится более самостоятельной и автономной. В результате изменяется и образ Я личности. Механизмами формирования адекватного образа при этом выступают проявление личностной мобильности, состоящей из психологической компетентности, позитивного мировосприятия, социальной адаптированности, стремления к профессиональному мастерству. По мнению А. К. Марковой, К. А. Абульхановой-Славской, это обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях современной экономики [5, 186].

2. Эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, изменение потребностей, возрастание потребностей в саморазвитии, развитие личностно-деловых качеств, профессионально-важных качеств) увеличивает личностный потенциал и способствует эффективному профессиональному росту. При этом выявлена группа условий, снижающих темпы профессионального развития: обусловленные природой ограничения, нечеткость целей и мотивов достижения, негативный морально-психологический климат в коллективе и др.

3. Интенсивному профессиональному развитию способствует психологическая культура профессионала: аксиологический, соци-

альный, психологический, когнитивный, собственно профессиональный компоненты. Кроме этого, важны компоненты, организующие деятельность профессионала: диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпретирующий, регулирующий. Наличие связи между личностными и функциональными компонентами обуславливает ценностно - смысловые аспекты развития. В основе развития психологической культуры лежат такие личностные особенности, как ответственность и рефлексия, являющиеся основными детерминантами профессионального развития.

Не менее важным акмеологическим законом является «закон самовыражения личности в профессии» [45, с. 165]. Профессиональная деятельность дает возможность личности раскрыться наиболее полно, поскольку именно в ней человек стремится реализовать свои качества, индивидуальность. Способом такого проявления личности являются профессиональное самоопределение, самовыражение и самоутверждение. Идея саморазвития и самореализации является значимой для многих современных концепций о человеке (А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм). Под профессиональным самоопределением понимается процесс наиболее полной реализации человеком своих способностей и возможностей, поэтому способности были и остаются главными структурными компонентами профессионального самоопределения. Процессы самоопределения, самовыражения, самореализации охватывают практически всю жизнь человека, способствуя развитию его личности на разных этапах. Роль самоопределения как ведущей функции личности подчеркивает Б. С. Братусь: «Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя» [24, с. 9].

Описанные выше законы и механизмы их реализации способствуют личностному профессиональному развитию, однако возникает вопрос: можно ли сделать этот процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени?

Чтобы ответить на этот вопрос, следует обратиться к понятиям непрерывности процесса профессионально-личностного развития, его опережающего характера, соответствующего и даже предвосхищающего вызовы времени. В рамках этих понятий необходимо выделить доминирующие стратегии в овладении человеком наиболее эффективными приемами развития. К ним относятся развитие способностей (из всего спектра в исследованиях больший акцент

делается на коммуникативный, когнитивные и рефлексивные способности) (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, Г. И. Марасанов, С. Б. Наседкин, И. Н. Никитин).

В истории отечественной психологии проблема способностей рассматривалась неоднократно (Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, В. Н. Дружинин, В. А. Крутецкий, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков). При этом можно выделить в качестве основополагающей теорию развития способностей Б. М. Теплова, исследовавшего проблему общих и специальных способностей и одаренности [114]. Способности рассматривались им именно в плане индивидуально-психологических различий: дифференциальный момент он ввел в само определение понятия в виде трех основных признаков. Б. М. Теплов понимал под способностями индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения одной или многих деятельностей и обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний и навыков. Его исследования направлены на выявление различий между людьми по способностям. При этом ученый меньше всего был склонен видеть в способностях и одаренности привилегию немногих, исключительных личностей. Для него было несомненно, что у каждого могут быть развиты «все общественно необходимые свойства», но что эти свойства отнюдь не будут одинаковыми. Он подчеркивал, что особенно важно учитывать «качественные различия», понимаемые как своеобразие способностей, в отличие от «количественных различий», означающих степень, уровень способностей. Б. М. Теплов выступал против ранжирования людей по способ-

ностям, придавая первостепенное значение индивидуально-типическому своеобразию способностей.

Б. М. Теплов раскрывал сложную, опосредованную зависимость развития способностей от природных задатков. Он подчеркивал, что способности человека формируются в деятельности в соответствии со специальными психологическими закономерностями. Им была экспериментально обнаружена возможность изменения, развития основных сенсорных качеств, имеющих ближайшее отношение к музыкальным способностям. Обобщая такого рода материалы, он пришел к общему выводу: не бывает способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения.

Для многих последующих работ по психологии способностей отправными стали следующие положения, выдвинутые Б. М. Тепловым:

- способности могут быть выявлены на основе анализа особенностей деятельности;
- успешность деятельности зависит от комплекса способностей;
- возможна компенсация одних способностей другими в широких пределах.

Б. М. Теплов исходил из убеждения, что подход к индивидуально-психологическим особенностям со стороны их физиологической основы не только желателен, но и необходим для подлинно научного понимания психологических различий между людьми. Он считал, что на этом пути удастся приблизиться к изучению природных задатков, составляющих предпосылки индивидуальных различий по способностям.

Данный подход получил свою дальнейшее развитие в работах по дифференциальной психологии (Э. А. Голубева, Е. А. Климов, В. С. Мерлин и др.).

Второй подход, связанный с рассмотрением способностей, в первую очередь как родовых качеств человека, основан на теории Л. С. Выготского и также имеет свою историю и продолжение в современных исследованиях [34]. Понятием «способность» Л. С. Вы-

готский обозначал фактически отдельные, но находящиеся в неразрывной взаимосвязи высшие психические функции. По его мнению, «...психологическое представление о работе человека, как составленной из многих отдельных способностей, не выдерживает строгой критики. Каждая наша «способность» работает на самом деле в таком сложном целом, что взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия» [34, с. 401]. Л. С. Выготский задает три характеристики способностей:

- понимание способностей как существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью;
- развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого целого;
- развитие способностей характеризуется через освоение человеком определенных достижений культуры.

Эти положения заключают в себе две наиболее традиционные и широко дискутируемые проблемы психологии способностей. Прежде всего, положение о целостности организации различных способностей ставит вопрос об универсальных механизмах подобного интегративного образования, механизмах развития и функционирования способностей. Положение о роли освоения культуры в развитии способностей с неизбежностью ставит вопрос о механизме освоения культуры.

Законы развития способностей и их использования в развитии личности для достижения ей акмеологических результатов неразрывно связаны с рефлексивными механизмами, сопровождающими эти процессы.

Направлением, рассматривающим способы и приемы достижения акмеологических показателей, является технологическое. А. А. Деркач называет эти способы и приемы «метатехниками», поскольку они обладают целостностью, системностью и построены на основе универсальных техник [45, с. 168]. Подобные техники дают возможность человеку гармонично сочетать внешние обстоятельства

и внутренние тенденции, действовать самостоятельно, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития. В данном случае личностно-профессиональному развитию обеспечивается непрерывный процесс, благодаря которому личность способна управлять событиями, быть открытой для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Методологическим средством «метатехник» является механизм рефлексии, включающей весь спектр перехода к более высоким результатам деятельности: анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в своем личностно-профессиональном развитии.

Эти и другие метатехники дают возможность проектировать инновационные технологии, предполагающие развитие способностей к анализу своего личностного и профессионального опыта и самостоятельное нахождение новых знаний, обретения смыслов и ценностей жизни, и таким образом отвечать на вызов времени и формировать опережающую, проективную парадигму образования.

В акмеологии при рассмотрении понятия профессионализма рефлексия имеет особое значение. Рефлексивная самоорганизация является одним из условий достижения акмеологических показателей в деятельности. О. С. Анисимов и А. А. Деркач, характеризуя профессионализм как умение решать стандартные профессиональные задачи, выделяют такие уровни профессиональной деятельности, соотносимые с уровнем развития рефлексивных способностей, как становление деятельности, успешное выполнение фиксированной нормы, выполнение нормы с адекватной рефлексией. Этот подход означает, что критерием уровня профессиональной деятельности выступает рефлексия. Усложнение уровня рефлексивной самоорганизации, более высокая степень владения механизмом рефлексии означают более высокий уровень профессионализма. Полная же рефлексивная самоорганизация является условием достижения акме – наивысшего резуль-

тата в профессиональной деятельности, сопровождаемого высокими личностными достижениями. О. С. Анисимов и А. А. Деркач на основе общей теории деятельности выделяют уровни профессиональной деятельности, на которых по-разному раскрываются особенности индивидуальных, субъектных и личностных проявлений человека. При этом подчеркивается, что профессиональное мастерство является той питательной средой, в которой формируется жизненный потенциал человека и растет профессионализм.

Для достижения акмеологических показателей целесообразно выделить ряд организационно-процессуальных особенностей рефлексии:

1. Условия для возникновения рефлексии и ее эффективность возрастают в инновационных системах, обладающих потенциалом для развития, общими позитивными установками, гуманистической основой, обращением к самому человеку, его личностным основаниям и внутреннему миру.

2. В современной общественной системе все большее место занимает самоанализ, самоконтроль, осознанный выбор способов существования в жизни, поэтому человек может успешно развиваться, только если постоянно осмысливает, переживает происходящее с ним, размышляет над собой в процессе построения своей жизни и организации своей деятельности.

3. Рефлексия является предпосылкой не только для целенаправленного изменения себя, но всех аспектов жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Рефлексия позволяет анализировать профессиональные качества и способности, а также стимулировать их развитие, обогащать, усиливать. В связи с этим рефлексия должна включать целостный процесс жизнедеятельности, в котором личностное и профессиональное неразделимы.

4. Рефлексия в фазе критической реконструкции действий человека предполагает его сомнения в себе, своей позиции, своих возможностях, однако это не должно провоцировать пассивность, бездействие, неверие в успех, а напротив – побуждать активность в преодолении

нии себя и обстоятельств, в поиске и реализации способов самоутверждения.

Б. З. Вульфов и В. Н. Харькин выделяют следующие своеобразные черты профессиональной рефлексии: « Рефлексия несет в себе гуманистические основы образования: каждый человек – носитель индивидуального профессионального опыта, обретаемого с момента рождения и в течение всей жизни. Природе человека органично присуща способность целенаправленной рефлексии, так же, как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция. Такая рефлексия – одна из основ становления мастерства, творчества. В процессе рефлексии любому человеку можно помочь овладеть приемами творения, так как в этот момент рефлексии возникает сомнение, которое порождает поиск и стимулирует профессиональное творчество. В процессе рефлексии происходит закрепление потребности в человечности как ценностном критерии профессионализма (трудно назвать какие-либо традиционные технологии, способные решать столь важную и сложную гуманистическую задачу)» [33].

В рефлексивной психологии методологическая суть рефлексии рассматривается через процессы осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний сознаний и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождающих действенное отношение личности как целостного Я к собственному поведению, к общению, к осуществляемой деятельности.

В психологии сложилась традиция рассмотрения рефлексии как высшего уровня личностных проявлений человека в виде, например, рефлексивных черт характера, которые завершают становление структуры характера и обеспечивают его целостность. Ученые отмечали, что они наиболее прочно связаны с целями жизни и деятельности и способствуют образованию и стабилизации единства личности. Понятие рефлексии использовалось в качестве объяснительного принципа при рассмотрении проблем становления самосознания, при исследовании характера, при изучении процессов мышления, обще-

ния и познания личностью другой личности. Для последипломного образования, где опыт и рефлексия особенно важны, помимо указанных выше проблем, важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося процесса созидания. В рамках этого процесса широко используется термин «профессиональная рефлексия», который в ряду различных определений рефлексии представляет особый интерес как наиболее распространенный в теоретических и прикладных работах, появившихся в последнее время. Анализ показывает, что термин «профессиональная рефлексия» в настоящее время, в особенности в прикладных исследованиях, используется «по умолчанию», как не требующий доказательств и дополнительных объяснений. В прикладных работах отсутствует строгое определение сущностной и формальной сторон профессиональной рефлексии. Но косвенные признаки указывают на то, что в большинстве работ под профессиональной рефлексией понимается рефлексия профессиональной деятельности во всем ее многообразии, и на этом основании она носит определение, синонимичное деятельности. Действительно, в этой логике связь деятельностной и профессиональной рефлексией очевидна, однако эта связь носит характер соподчинения: профессиональная является составной частью деятельностной, так как профессиональная деятельность входит в систему общей жизнедеятельности человека. Поэтому формальная сторона профессиональной рефлексии заключается в ее предмете, которым являются различные содержания и ситуации профессиональной деятельности.

Сущность же профессиональной рефлексии заключается в ее данности, необходимости и даже неизбежности для огромного пласта человеческой жизни и деятельности, связанного с профессией. Эту особенность рефлексии и ее универсализм отмечает О. С. Анисимов: «Профессионал не может избежать рефлексии. И чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточ-

но собранно. Но саму рефлексивность еще следует обеспечить средствами языковой культуры и соответствующей культурой мышления... Становится общепризнанным: если не осуществится своего рода культурная революция в самой управленческой деятельности, то у нас не будет ни хороших и оптимальных стратегий, ни просто упорядоченной иерархии управленческой деятельности, а дальше и деятельности общества в целом. Как бы мы не осознавали: вот сама живая практика рефлексии с такой сложной, многопозиционной и многопредметной организацией, которая зародилась на нашей почве и шла, сохраняя ряд традиций (идуших от Фихте, Гегеля и т. д.), – вот это все привело к радикальной проблематизации самого построения всего профессионально-деятельностного процесса» [10, с. 28].

2.2. Акмеологическое проектирование образовательного пространства взрослого человека

Образование взрослых как культурный феномен и социальное явление имеет государственно-общественную ценность, влияющую на определение ведущих принципов образовательной политики в интересах человека, общества, страны. В идеале оно должно охватывать все культурное пространство страны, все категории взрослого населения, поскольку является своеобразным опережающим механизмом, стабилизирующим развитие современного общества. Особую важность оно приобретает в условиях кризиса, когда массы взрослых людей, оставшихся без работы, вынуждены заняться собственным образованием для того, чтобы вновь стать востребованными. Значимость образования взрослых высока и в относительно стабильные годы, поскольку в последние несколько десятилетий прослеживается явная тенденция изменения положения человека в мире. Так, на V Международной конференции в Гамбурге образование взрослых было названо ключом к прогрессу в XXI веке, а правительствам всех стран было рекомендовано рассматривать его как одно из ведущих направлений государственной политики. Для современной России это

приобретает особую актуальность в связи с тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что «поставляет» существующая система образования. Особенно эти противоречия, как уже упоминалось выше, обострились во время кризиса 2008-2009 гг.

Осознание необходимости обновления образования, направленного на обеспечение решения проблем социально-экономического характера, проявляется не только в общественном сознании, но и на уровне правительственных решений («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [58], новые образовательные стандарты и т.п.). Новое понимание целей образования предполагает развитие образования взрослых в направлении разрешения противоречия между социальной потребностью образования, обеспечивающем формирование достоинства, ответственности, толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств обеспечения профессиональной деятельности педагога, который должен создать необходимые для достижения этого условия.

Анализ различных подходов к преодолению данного противоречия приводит к пониманию целесообразности постановки проблемы рассмотрения образования с позиции конкретного образуемого как субъекта деятельности, направленной на выделение и освоение той части культурно-исторической среды, которая необходима ему для оптимального вхождения и последующей жизни в социуме в качестве свободной и ответственной личности. Сегодня необходимо такое образование, которое бы способствовало развитию человека в направлении достижения вершин (акме) своего профессионального и личностного существования. Рассмотрение и проектирование такого типа образования предполагает занятие акмеологических позиций и последовательную реализацию соответствующих принципов, согласно которым субъект является

центром организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность к совершенствованию [3, с. 31].

В акмеологии субъектный подход имеет парадигмальный статус [3, с. 31] в связи с чем человек рассматривается как субъект совершенствования, что предполагает его высокую свободную самостоятельность и активность в выборе целей и средств их достижения. Рассмотрение образовательного процесса с заявленных позиций требует, в свою очередь, уточнения понимания его основных составляющих. Ниже мы предполагаем рассмотреть то как может быть представлено образование человека, которое мы, в соответствии с заявленным выше подходом, будем понимать как единство целенаправленного процесса и результата движения человека к выявленному им самим своему про-образу. Для описания данного процесса мы воспользуемся терминами «образовательное пространство» и «проектирование». Проектирование как деятельность субъекта по предвидению желаемого будущего сопровождается освоением некой совокупности мест, в которых субъект по разному проявляется и которая составляет пространство его образа или его образовательное пространство. Другими словами, акмеологическое проектирование образовательного пространства предполагает занятие человеком субъектной позиции по отношению к себе самому (своей жизни, своему образованию и т.п.), в результате чего изменения в жизни человека становятся следствиями его собственных усилий по изменению самого себя.

В настоящее время в теории и практике образования достаточно отчетливо выделилась позиция, получившая название личностно-ориентированного подхода (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманаская и др.). Для него характерным является ориентация на личность образуемого. Акцент делается на необходимость подбора специальных средств, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению и активизации развития их способностей к саморазвитию. В зарубежной педагогике подобный

подход в той или иной мере реализуется в экзистенциальной педагогике О. Ф. Больнова и его школы (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, М. Грин, В. Лок и др.) и педагогической антропологии (И. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, М. Лангфельд и др.), а также в идеях, разрабатываемых на основе гуманистической и феноменологической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). При этом большая часть подобного рода исследований, направленная на поиски путей модификации традиционной модели образовательного процесса, связана с пересмотром линейных представлений об образовательном процессе как каузально определенном канале, по которому должен нормативно двигаться ученик. Актуальность включения образуемого в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки собственной индивидуальной образовательной траектории, что само по себе предполагает его движение в некотором пространстве, отмечается в работах А. А. Вербицкого, Н. Л. Гунявиной, И. А. Зимней, М. Н. Костиковой, В. Л. Кошелева, О. П. Полиловой, Н. Ф. Родионовой, И. Н. Семенова Н. Г. Ярошенко и многих других. Предполагается, что здесь надо искать основу для организации образовательного процесса, а также коррекции его целей и средств через выявление несоответствия возможностям и потребностям образуемых.

Попытки учета многофакторности процессов развития личности, связанные с тем, что последняя является открытой системой, приводят к необходимости рассмотрения некоего виртуального пространства, осваивая которое субъект формирует у себя необходимые личностные качества.

В процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью мир осмысливается и в его пространственно-временных связях интериоризируется, становясь «образом мира» (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов), который представляет собой «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [69, с. 115]. В образе

мира не только интегрируются результаты отражения человеком действительности, но предвидится будущее. В нем, по замечанию А. А. Бодалева, «и происходит жизнь». У человека, живущего в объектно и событийно наполненной среде, формируется ее субъективный образ, который и является пространством в его характеристиках отражается индивидуальное своеобразие деятельностного взаимодействия субъекта с действительностью.

Пространство субъекта интегрирует в себе характеристики, отражающие объективно существующие и культурно обусловленные способы взаимодействия человека с действительностью неразрывно соединенное с его отношением к этим способам. В нем конституируется образ субъекта как личности. Место и сам факт появления в пространстве субъекта того или иного элемента зависит от того насколько он необходим субъекту для решения его жизненных проблем.

Логика освоения человеком способов взаимодействия с действительностью приводит к пониманию того, что оптимальность включения субъекта в социум напрямую зависит от его личностных особенностей. В связи с этим пространство субъекта можно рассматривать прежде всего с инструментальных позиций. Потребности, связанные с развитием личности создают предпосылки для освоения и упорядочения среды, в которой пребывает субъект и тем самым превращения ее в конституирующее образ субъекта пространство – образовательное пространство.

Упорядоченная в соответствии с потребностями личностного развития окружающая субъекта действительность составляет пространственно-временное единство реальной жизни субъекта и является его образовательным пространством. В нем через представленную в пространстве субъекта совокупность мест проявляется личность, как индивидуально своеобразный способ регуляции жизнедеятельности индивида в социуме.

К пространственной интерпретации личностных взаимодействий приводят и представления о пространстве, которые

сформировались в феноменологии («горизонт» Гуссерля Э., «перспектива» Ясперса К., «ландшафт» Хайдеггера М., «жизненный мир» Шюца А.) на основе положений сформулированных И. Кантом. Принципиальное суждение И. Канта о пространстве как о представлении лежащем в основании всех внешних созерцаний, противостоит времени как априорной форме внутреннего чувства. С пространственной интерпретацией связано современное развитие представлений о личности и обществе Бергера П., Бурдьё П., Гидденса Э., Лукмана Т., Лумана Н., Хабермасса Ю. и др. С этой позиции можно преодолеть крайности как субъективистского подхода, так и объективистского, строя теорию на анализе близких по смыслу категорий.

Представление об образовательном пространстве субъекта наполнено совокупностью реальных и потенциальных взаимодействий, оно позволяет снять эпистемологические затруднения, а также открывает возможности для того, чтобы свести в единое пространство действия, обусловленные личным выбором и предписанные социальными и культурными нормами.

Пространственные представления дают возможность объединять и рассматривать с единых позиций многокачественные явления образовательной действительности. Для выделения той части окружения, от которой зависит реальное развитие ребенка Фельдштейн Д. И. воспользовался термином «пространство детства», реальный феномен которого сложен и поэтому его легче представить как некий виртуальный образ. Это некоторая совокупность природных и социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на процесс развития личности ребенка. Пространство детства – это пространство полноценной жизни ребенка, начало поиска им смысла жизни (В. Франкл) и решения проблем, что не делает жизнь человека более равновесной, а скорее наоборот, делает ее более напряженной.

Во введенном Новиковой Л. И., Селивановой Н. Л., Караковским В. Д. представлении о воспитательно пространстве, оно

рассматривается как специфически организованная педагогом совместно с детьми «среда в среде». Эта среда создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития личности, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями.

Термин «образовательное пространство» довольно часто используется для обозначения той части социального пространства, в рамках которой осуществляется образовательная деятельность (Бондырева С. К.). Однако, в отличие от социального пространства, представления о котором подвергались серьезному теоретическому изучению как отечественными (Зборовский Г. Е., Черников В. Г., Яковлев Л. С.), так и зарубежными исследователями (Бурдые П.), феномен «образовательного пространства» не подвергался специальному анализу. Чаще можно было встретиться с термином «образовательная среда», которая, рассматривается как комплекс условий, влияний, возможностей становления личности по культурно заданному образцу (Дерябо С. Д., Мануйлов Ю. С., Ясвин В. А. и др.).

Несмотря на то, что понятие «образовательная среда» часто рассматривается как синонимичное понятию «образовательное пространство», сопоставительный анализ представлений о различного рода пространствах («пространство детства», «пространство взросления», «воспитательное пространство», «образовательное пространство», «образовательная среда») дает возможность выделить ряд опорных моментов:

- пространство – это освоенная субъектом среда (природная, культурная, социальная, информационная и т. п.), ориентированная на решение определенных проблем;

- понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» не идентичны: среда – это данность, которая существует а priori, т.е. не является результатом конкретной деятельности человека, а пространство – результат деятельного освоения субъектом этой данности;

- образовательное пространство не складывается само по себе или на основании приказа сверху – оно рождается в процессе взаимодействия субъекта с культурной средой благодаря специально организованной деятельности.

Это создает основания для рассмотрения образовательного пространства субъекта как некоторой системной совокупности, в которой интериоризированный общечеловеческий и индивидуальный опыт взаимодействия с действительностью проявляется в личностных характеристиках. В образовательном пространстве субъекта обеспечивается реализация предпосылок для освоения знаний, умений и навыков, необходимых для его личностного развития. Такой подход к образованию отдельного человека приобретает особое значение в период взрослости, поскольку открывает возможности для поиска действенных путей реализации «образования по выбору» (А. Г. Асмолов, Е. В. Ткаченко и др.).

Необходимость деятельности для обеспечения перехода образовательной среды, в которой находится субъект, в образовательное пространство субъекта инициирует постановку вопроса о том, какой должна быть эта деятельность. Создание проекта деятельности должно быть ориентированно на выработку способа взаимодействия субъекта с действительностью, открывающего, с одной стороны, возможности для личностного развития, а с другой – адекватно представляющего социо-культурные реалии.

В ходе анализа феномена проектирования в широком социальном контексте, представленного работами Глазычева В. Л., Кантора К. М., Кузмичева Л. А., Сидоренко В. Ф. и др. выявляется и четко прослеживается не просто взаимосвязь культуры и проектирования, но их взаимопроникновение, предполагающее рассмотрение культуры нашего времени, как «проектной культуры». В процессе проектирования осуществляется конкретизация первоначальных абстрактных целей будущей человеческой деятельности. Цель постепенно трансформируется в идеальную модель будущего объекта, происходит взаимодействие целей и средств. Их

взаимная детерминация имеет принципиальное значение для характеристики процесса проектирования поскольку в нем находят свое выражение основные смыслы культуры.

Проектирование отражает уровень выраженности социальных потребностей. В нем создается модель целостной деятельности, а не определяются средства удовлетворения потребностей. Согласно Балабанову П. И., Гаспарскому В., Федяеву Д. М. и др. суть проектирования заключается в текущих переходах предметного знания в операции на этапе реализации.

Для проектирования как естественно развивающегося процесса цели однозначно не могут определить облика будущего, а задают только общее направление процессу. Проблема проектирования в педагогической деятельности важна настолько, что, например В. И. Геницинский [38] предлагает трактовать предмет педагогики как проектирование, внедрение и анализ функций педагогических систем.

Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на познание, так и на создание новых объектов. Можно говорить о его двойственной природе. При этом в настоящее время процессы «знания добычи» разработаны лучше, чем «знания переработки» [51], что связано с преимущественной реализацией установок классической рациональности (Библер В. С., Гайденко П. П., Степин В. С.). Разрыв «наука – человек» устраняется, в условиях неклассической рациональности, способной к осмыслению саморазвивающихся открытых систем и допускающей существование различных логик. В этом случае наука становится практико-ориентированной, не вытесняющей субъекта, а наоборот, делает гуманистически ориентированными исходные позиции в определении стратегии научного поиска.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с чаяниями, а наука

открывается человеку как призыв к деятельности, и конструирует себя как система кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее размерность возможного [76]. Проектирование делает науку культурой.

Указывая на комплексность проектирования, Ломов Б. Ф. подчеркивал, что для него недостаточно классической линейности мышления. Разрабатывая парадигму современного проектирования, Алексеев Н. Г., Дубровский В. Я., Раппорорт А. Г., Розин В. М., Сазонов Б. В., Сагатовский В. Н., Щедровицкий Г. П., Юдин Э. Г. ставят вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического анализа природы предметной деятельности. Проектирование выстраивается не во времени, а в логике ветвления дерева целей. Потребность в педагогическом проектировании, в создании его специальных средств в сегодняшней культурной ситуации, обусловлена противоречиями между:

- обусловленными традицией образовательными потребностями человека и требованиями к нему со стороны общества характерными для современного культурно-исторического периода развития нашей страны;

- быстро меняющейся социокультурной полипарадигмальной ситуацией, для которой все более актуальными становятся идеалы неклассической рациональности, и ориентированным на стабильность и классический тип рациональности образованием;

- реальными условиями, создаваемыми в образовании для становления человека, и тем, что ему необходимо для полноценного вхождения в современное общество.

Анализ теоретических работ по проектированию показал, что примерно с середины XX века резко увеличилась сложность проектируемых объектов, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В работах как зарубежных ученых (Хилл П., Джонс Дж., Гаспарский В., Дитрих Д., Крик К.,

Саймон Г.), так и отечественных исследователей (Алексеев Н. Г., Дубровский В. Я., Кантор К. М., Ломов Б. Ф., Раппопорт А. Г., Розин В. М., Сазонов Б. В., Сагатовский В. Н., Сидоренко В. Ф., Щедровицкий Г. П., Юдин Э. Г.) основное внимание уделяется: выделению основных типов действий, совершаемых в проектировочной работе; определению способов анализа этих действий; уточнению принципов построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов; обсуждению возможных позиций субъектов проектирования и условий эффективности деятельности каждого.

В педагогической деятельности педагогическое проектирование рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию образования, что позволяет выделить его методологические основания, через соотнесение его с общим понятием «проектирование». Е. В. Ткаченко и В. П. Климов зафиксировали во взаимопроникновении образования и проектирования новый феномен – «дизайн-образование», в котором выделили четыре аспекта рассмотрения [116]. Рассматриваемая ими третья версия дизайн-образования, предполагающая распространение средств дизайна и его профессионального потенциала на систему образования, концептуально близка предлагаемому акмеологическому подходу. Осуществление человеком проектировочной деятельности неотрывно от прогноза возможных результатов и, следовательно, от принятия им ответственности за проект. Реальное проектирование возможно в случае, когда существует единство в постановке целей и выборе средств, проявляющееся в смысле проекта, через который презентуется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, что проявляется в «феномене авторства».

Для проектирования образовательного пространства важно системное видение будущей реальности. Опыт такого рода деятельности накоплен в дизайне. Поэтому нельзя не согласиться с Е. В. Ткаченко и В. П. Климовым, которые считают, что «соединение

утилитарности и эстетических, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качеств целостности, законченности, гармоничности и культуросообразности» [116, с. 97]. В реальном проекте на конкретном уровне можно увидеть представления автора проекта о красоте, как наиболее желаемой им предметной выраженности потребностей, и принципиальных способах его взаимодействий с миром и самим собой. Авторские проекты становятся, по выражению С. И. Гессена, «практикой философии» самого проектировщика.

Проектирование начинается с творческого акта целеполагания и одновременного моделирования широкого социо-культурного контекста проекта, в котором поставленная цель проектирования проблематизируется относительно средств ее реализации. Проектная деятельность помимо целевой интегрирует в себе как коммуникативную, так и объектно-онтологическую функцию, обеспечивающую внутри проектирования создание проектируемого объекта (Розин В. М.)

Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах проектировочной деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектирования приводит к представлению о парадигмах проектировочного мышления (Т. Кун). Осуществление проектирования в определенной парадигме означает то, что, во-первых, выбирается образец проектировочной деятельности, в соответствии с которым осуществляется единый процесс целеполагания и выбора средств; во-вторых, этот образец задает смысловую целостность жизненного мира человека, т.е. в него мир проецируется всеохватно во всех возможных его проявлениях и свойствах; в-третьих, образец проектирования детерминирует общий план возможной формы действительного существования человека или язык предметного формообразования.

Даже в тех случаях когда проектирование реализуется на основе творческого целеполагания, оно должно ориентироваться на средства,

которые находятся в сфере реального человеческого существования. Исходя из общей структуры проектировочной деятельности, как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, выделяются различные области поиска. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление о их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т.е. о их предзаданности свыше, в силу различных причин, например, в силу существования определенной традиции или веры – это каноническое проектирование. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их сущность, т.е. на основе знаний, что характерно для системо-технического проектирования. Третий вариант поиска средств – теоретико-деятельностный – связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен на выделение в проектном взаимодействии эффективных способов его реализации.

Практика социального проектирования в канонической и системо-технической парадигмах сталкивается с трудностями, связанными с тем, что мышление человека, одного из основных проектируемых элементов, не является строго детерминированным процессом, кроме этого, для развития социальных систем характерны конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться. Эти ограничения требуют проектирования, основания которого являются общими представлениями о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий и др.). Такое проектирование осуществляется в теоретико-деятельностной парадигме. Оно основывается на существующих естественных закономерностях развития проектируемого объекта, но при этом допускается, что возможные изменения объекта имеют вероятностный характер, а также то, что в нем присутствуют

принципиально неформализуемые внутренние интенции, которые могут оказать существенное влияние на процесс преобразования проектируемого объекта. Поэтому должна учитываться деятельность realizатора проекта и он сам в качестве элемента проектируемой системы.

В основе деятельностного проектирования лежит мышление, проблематизирующее ценности и их иерархию. В процессе проектирования у субъекта происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях. В деятельностном проектировании цели и средства жестко определить невозможно; можно только зафиксировать соотношение между ними (смысл); в нем воссоздается процессуальность человеческой деятельности, что проявляется в том, что цель, как и средства ее достижения, можно наметить только примерно, рассчитывая на их уточнение по ходу реализации процесса проектирования.

На основе общего смысла (соотношения между целями и средствами) в деятельностном проектировании можно оценить только правильность выбранного направления деятельности. Оно не может быть строгим, определенным и законченным, поскольку его окончательность является остановкой деятельности, что означает полное отсутствие всех потребностей, т.е. «снятие» субъектности. Таким образом, деятельностное проектирование образовательного пространства субъекта становится деятельностью по созданию необходимой ему (субъекту) личности.

Обусловленность критериев эффективности проектировочной деятельности предпочтениями человека указывает на необходимость достижения консенсуса с другими по их поводу. Поэтому деятельностное проектирование образовательного пространства может осуществляться только на основе диалога между заинтересованными субъектами.

Диалог как соотнесение индивидуальных представлений субъектов относительно целей и средств проектирования дает

возможность выработать согласованную стратегию и тактику. Необходимой предпосылкой диалога является, с одной стороны, различия в представлениях субъектов, а другой, желание или осознание необходимости реализации совместной деятельности.

В деятельностном проектировании, осуществляемом в процессе диалогического взаимодействия субъектов реализуются основные принципы неклассической рациональности, так же как в системно-техническом проектировании основные принципы, характерные для классической рациональности.

В условиях полипарадигмальности культурной ситуации многообразная действительность, с которой приходится взаимодействовать человеку, открыта для различного рода воздействий и в следствии этого изменчива и неоднородна, т.е. представляет собой диссипативную систему, проектирование развития которой возможно только как теоретико-деятельностное проектирование.

Организация педагогического проектирования образовательного пространства субъекта рассматривается нами как проектирование процесса освоения субъектом образовательной среды (культуры) Цель такого проектирования детерминирована смыслом образования, а поиск средств осуществляется в соответствии с доминирующей парадигмой проектирования. Оно является деятельностью, направленной на освоение образовательной среды, ведущей к конституированию образовательного пространства при условии диалогического взаимодействия субъекта и культуры, что является предпосылкой их события (т.е. совместного бытия).

Развитие субъекта как открытой системы обсуждается в системно-структурном и синергетическом подходе (Аршинов В. И., Каган М. С., Князева Е. Н., Курдюмов С. П., Ломов Б. Ф. и др.). Вопросы об источниках и движущих силах саморазвития анализировали Батищев Г. С., Ильенков Э. В., Франк Л. С. и другие. Становление человека через взаимодействие рассматривали Бердяев Н. А., Бубер М., Ясперс К. Феномен взаимодействия был

предметом рассмотрения Бэкона Ф., Канта И., Маркса К., Спинозы Б., Энгельса Ф. и др. Из понимания интерактивной природы субъекта исходили в своих психологических исследованиях Адлер А., Бодалев А. А., Ильенков Э. В., Левин К., Леонтьев А. Н., Орлов А. Б., Фельдштейн Д. И., Франкл В., Эриксон Э. и многие другие.

Еще Платон полагал, что основным признаком существования вещи является ее способность воздействовать на что-либо. Рассмотрение взаимодействий с общих позиций приводит к учению о субстанции. Категория отношений возникает из единения двух категорий отношений – субстанции и причинности. Взаимодействие как причинность субстанций, определяющих друг друга является и причиной и условием возникновения объектов. Предпосылкой взаимодействия, по Канту И., является сосуществование.

Исследователи различного масштаба и специализаций (Андреева Г. М., Блумер Г., Каган М. С., Князева Е. С., Курдюмов С. П., Мид Дж., Парсонс Т., Розин В. М., Сагатовский В. Н., Скиннер Б., Сорокин П., Хайдеггер М., Шюц А. и др.) указывают на то, что взаимодействие индивида с окружающей действительностью является универсальным способом бытия и становления целостного человека, причиной его развития; формой взаимопроникновения субъектов, обеспечивающей обоюдное развитие, исходящее из внутренних потенциалов. Взаимодействие – это постоянный обмен, смысловая представленность одного в другом.

В синергетическом подходе взаимодействие субъекта с действительностью рассматривается как реализация суперпозиции, обусловленной его отношением к внешней действительности, с одной стороны, и отношением к себе, с другой. Развитие человека как открытой системы возможно тогда, когда он не просто отдает часть своей энергии в окружающий мир, но осуществляет своеобразный взаимообмен, предполагающий обоюдное наполнение. Такой обмен, по И. Пригожину, сопровождается усложнением системы и фиксацией ее нового динамического состояния, отражающего

«взаимодействие данной системы с окружающей средой». Взаимодействуя со средой, человек изменяется.

В процессе взаимодействия со средой, определяется преимущество того или иного вектора в «веере» возможностей самоизменения системы (М. С. Каган). Взаимодействие влияет не только на возникновение предпосылок и реализацию процесса саморазвития, но и определяет его направленность, так, К. Ясперс считал коммуникацию условием личного бытия человека.

На основе двух параметров, определяющих характер взаимодействия, выделяется четыре его типа. Первый тип взаимодействия – формальный, реализуется в том случае, когда для субъекта ни он сам ни окружающая его действительность не являются ценностью. Во втором случае субъект воспринимает себя как ценность, но окружающая его действительность ему безразлична – это объектное взаимодействие. Когда субъект готов в процессе взаимодействия к учету особенностей окружения, не обращая внимания на самого себя, мы говорим о субъектном взаимодействии. Четвертый тип взаимодействия возможен в том случае когда для субъекта в равной степени важны потребности и интересы как его самого, так и того с кем он взаимодействует. Предельное выражение этого типа взаимодействия предполагает «...особое отношение к миру, особое самоощущение в мире, когда человек перерастает рамки повседневного «Я», привычные эгоцентрические установки и непосредственно переживает родство и сопричастность с миром...» [79, с. 27] и другим человеком.

Каждое из взаимодействий инициирует формирование формального, объектного, субъектного и развивающего образовательных пространств субъекта. Неклассической рациональности адекватно развивающее образовательное пространство, для проектирования которого требуется: а) выделить необходимое субъекту культурное содержание; и б) освоить диалогическое взаимодействие в качестве практики образования.

Содержание образования представляет собой культурное окружение, в котором находится субъект. Оно является адаптацией культуры (Краевский В. В., Лернер И. С.), детерминировано госзаказом и воплощено в образовательном стандарте, ориентированном на достижение человеком уровня функциональной грамотности.

Формализация деятельностной парадигмы приводит к выделению системной совокупности действий, которые необходимо реализовать, проектируя образовательное пространство субъекта:

1. Целеполагание, осуществляемое на основе согласованного самоопределения педагога и ученика.

2. Выделение предпосылок самоопределения.

3. Формирование совокупности предположений о путях и способах достижения поставленной цели.

4. Выбор наиболее перспективных гипотез.

5. Выявление показателей движения к поставленной цели.

6. Выработка организационно-технологической схемы достижения поставленной цели.

7. Осуществление рефлексии и перепроектирование с последующей реализацией, согласно данной схеме (см. пп. 1-6).

Деятельностное проектирование образования возможно в том случае, когда направление образовательного процесса выбирается самим субъектом в ходе его деятельного самоопределения на основе соотнесения сфер «хочу» – «могу» – «есть» – «надо», которое осуществляется на основе диалога «образователя» и «образуемого» и проходит через следующие звенья: 1) фиксация участниками проблемы; 2) выделение связанных с проблемой интересов и их понимания каждым участником; 3) определение на основе согласования мнения участников вариантов решения проблемы; 4) выработка согласованных критериев решения проблемы.

Организационно-технологическую основу диалогического взаимодействия в ходе проектирования образовательного пространства субъекта составили теоретические представления об

«организованной коммуникации» О. С. Анисимова [11], согласно которым участники коммуникации должны поочередно занимать позиции автора, понимающего и критика, четко следуя ролевым предписаниям, что дает возможность реализации проектирования образовательного пространства субъекта поскольку создаются условия для перехода воздействия в диалогическое взаимодействие образователя и образуемого.

Наиболее органично образовательное пространство взрослого человека может быть спроектировано в деятельностной парадигме, поскольку оно, как замечает С. Г. Вершловский [30], относительно автономно, ему противопоказана жесткая регламентация «сверху». И это не удивительно, поскольку теоретическое осмысление феномена культуры образования взрослых определяется человеческой природой взрослого, которая, по мнению В. И. Подобеда и В. В. Горшковой, «...восходит к универсально-онтологическим, биолого-ноосферным, психолого-антропологическим, социально-историческим истокам его судьбы и способам его жизнедеятельности. Основанием для этого служат философско-методологические ориентации, сместившиеся в последнее десятилетие в сторону индивидуальной субъектности взрослого человека, его права на феноменологическую неповторимость, единственность, а также права на признание, уважение, свободу взглядов, суждений, позиций» [93, с. 31]. Далее те же авторы обращают внимание на то, что в конце XX века культурологи, психологи, педагоги (Л. Г. Брылева, С. Л. Братченко, В. В. Горшкова, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская, А. С. Тарасов и др.) обратились к категориям «уникальность», «универсальность», которые уже легитимно вошли в контекст научных понятий сферы образования взрослых и способствовали приближению к антропологическому, а затем онтометодологическому пониманию трансцендентальных процессов становления уникальности человека и универсальности вселенской реальности как целостности. Поэтому неслучайно процесс распределения этих категорий весьма активно проявляется при интервьюировании взрослых различных категорий. Так, молодые взрослые

надеются раскрыть в себе нечто особенное, единственное, непохожее, т.е. уникальное, и вероятность осуществления этой надежды вселяет в них амбициозную уверенность достичь успеха и стать лучшими в выбранных ими делах, профессии и жизни.

Зрелые взрослые рефлексивно продолжают «добираться» до своей уникальной сущности, признаваться себе и другим в том, что еще не все поняли про себя и в себе (как в профессии, так и в жизни). Худшее, по их мнению, что им случилось уже совершить, осталось с ними и в них, а лучшее, высшее, неповторимое, индивидуально и духовно сохранившееся в них, возможно, воплотить и самореализовать независимо от возраста и социального времени. Л. А. Петровская [92] видит в этом проявления феномена вторичной социализации, социализации взрослого, которая связана с обращением внутрь себя, с самопознанием.

С другой стороны, по мнению Д. Брандиджа и Д. Макеракера [82], молодые взрослые склонны измерять время с рождения, а те, кому за сорок «до смерти». Поскольку время в сознании взрослых становится короче, учебные потребности фокусируются более остро на насущных проблемах настоящего периода, а предшествующий опыт играет все более важную роль. В работе М. Ноулс [82] подчеркивается, что перспектива времени у взрослого человека «меняется от перспективы отсроченного применения знаний к перспективе их немедленного использования и соответственно меняется ориентация по отношению к обучению: от предметной направленности к проблемной.

Собственно взрослость начинается тогда, когда качественно меняется предметно практическая деятельность, по отношению к которой образование выполняет обслуживающую роль. Подчиненность образовательной сферы ведущим мотивам делает ее зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной ситуацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. При обучении взрослых необходимо учитывать большой опыт и огромное число профессиональных и других обязанностей. Кроме того, они в

чаще всего учатся без отрыва от основной деятельности. Поэтому им необходимо создавать специальные условия для запоминания учебного материала на самих занятиях. При этом взрослые лучше запоминают информацию, если осознают ее значение и могут интегрировать в уже имеющуюся у них систему знаний. По мнению П. Джарвиса обучение взрослых представляет собой процесс преобразования опыта, получаемого в настоящий момент, в знания, умения, отношения, ценности, эмоции. Поэтому обучение является фактором, изменяющим «биографию» индивида, что, в свою очередь, влияет на восприятие им будущих, в том числе учебных ситуаций.

В жизни взрослого человека периодически может происходить осознание необходимости изменения своей биографии. Этому, как правило, предшествует критическое положение, которое может возникать в жизни человека не один раз. Кризисы взрослого человека довольно часто связаны с профессиональной деятельностью человека, с его профессиональным развитием, с карьерой. Так, например, с точки зрения Д. Холла и Ф. Мирвиса [8], карьера представляет собой уникальную траекторию развития человека как работника. Они считают, что человек в процессе своего профессионального развития проходит некоторую совокупность карьерных циклов, каждый из которых предполагает вхождение в деятельность, ее освоение, достижение мастерства и уход. Исследуя профессиональные кризисы Глуханюк Н. С. и Сыманюк Э. Э. установили, что для преодоления кризиса профессионального роста подавляющее большинство педагогов (98,8%) ориентируются на инициативную стратегию, предполагающую активность, направленную на преобразование профессионального опыта [39; 40]. Д. Холл и Ф. Мирвис также связывают смену карьерного цикла с необходимостью краткого, но интенсивного периода обучения. При этом они обращают внимание на то, что в ходе такого обучения осваиваются не столько конкретные знания, сколько развивается способности к самообразованию и адаптации к изменяющимся социальным условиям профессиональной деятельности.

Полезьа периодической смень профессиональной идентичности для взрослого человека связана с тем, что, как пишет А. К. Маркова, «...многолетнее выполнение одной и той же работы приводит к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности», в связи с чем, по ее мнению, «...происходит развитие профессиональных деструкций» [77, с. 156]. Сходной позиции придерживается и Э. Ф. Зеер [50] который считает, что профессиональный кризис выражается в изменении темпа и вектора профессионального развития личности. Возникновение такого кризиса зависит от различных факторов, к которым, согласно Э. Ф. Зееру, можно отнести: «...возрастные психофизиологические изменения; изменение социально-профессиональной ситуации; качественную перестройку способов выполнения профессиональной деятельности; тотальную погруженность в социально-профессиональную среду; социально-экономические условия жизнедеятельности; служебные и жизненно важные события» [50, с. 146]. Во время подобных кризисов происходит «...перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции» [50, с. 147]. Они сопровождаются чувством постоянной неудовлетворенности собой, поиском новых форм и способов самоосуществления. Постановка вопросов, связанных с развитием личности, неизбежно приводит человека к осознанию им реальных жизненных противоречий, порождая конфликт с собой.

Переживание взрослым человеком профессионального кризиса, как правило, значительный мотивационный потенциал, реализация которого могла бы инициировать деятельность, направленную на самоизменение самого субъекта. Такая деятельность возможна в тех случаях, когда субъект, переживающий кризис, увидит новые возможности и перспективы, достижение которых станет реальностью только в случае его собственного изменения в определенном направлении. Направление изменений и их содержание должно определять-

ся самим субъектом. Это могут быть как изменения, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками; так и изменения, связанные с личностными качествами субъекта. Как первое, так и второе предполагают реальное включение субъекта в некоторый образовательный процесс. При этом сам процесс может либо реализоваться самостоятельно, в режиме самообразования, либо осуществляться с индивидуальной помощью квалифицированного специалиста (коучинг) и в рамках какой-либо образовательной программы в групповом режиме (например, курсы повышения квалификации).

Жизненная удовлетворенность возникает у взрослого человека в процессе созидания им самого себя, поскольку последнее является одной из задач развития этого возраста. В этих условиях образовательная деятельность для взрослого приобретает статус ведущей, становясь мощным стимулом и основным фактором его развития. Можно сказать, что образование и есть жизнь, а жизнь – это образование, которое позволяет взрослому человеку быть в постоянном поиске, в состоянии открытости, незавершенности, способствует укреплению интереса к жизни.

«Непрерывно образующийся взрослый человек остается верным собственному «творческому незнанию», поскольку продолжает своими собственными усилиями через динамику срывов и подъемов, через рефлексии своего позитивного и негативного опыта истине сохранять и укреплять свою подлинно душевно-духовную сущность (кто-то заметил: «от человека, который не сомневается, обогатиться нечем»)), – пишут В. И. Подобед и В. В. Горшкова [93, с. 34]. В связи с этим особое значение приобретают формы и способы обучения взрослого, сближающие образовательный процесс с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат. По мнению Семенова И. Н., Репецкого Ю. А. основной характеристикой образовательной системы для взрослых является «не только обеспечение формирования нового опыта, но главным образом стимулирование переосмысления имеющегося и активизация его и более широкого проявления своих воз-

возможностей прежде всего в той сфере, в которой человек себя чувствует более самостоятельным, значимым, уверенным, что в значительной степени обеспечивает более плавное преодоление личностного и жизненного кризиса» [101, с. 32].

Сходные идеи мы можем обнаружить и в работах Колба Д. и Фрай Р. [82], в которых предлагается модель обучающего цикла, направленная на максимальное включение конкретного опыта в образовательную деятельность. Наглядно ее можно представить в виде окружности, в четырех точках пересечения которой вертикальным и горизонтальным диаметрами последовательно расположены четыре главных компонента: конкретный опыт; наблюдения и размышления; образование абстрактных понятий и обобщений; испытание (проверка) импликаций понятий в новых ситуациях и снова возвращение к конкретному опыту. При этом, по мнению авторов, процесс обучения может начаться на любой стадии и представляет собой бесконечную спираль. Движение по вертикальной оси репрезентирует процесс концептуализации, а по горизонтали – изменение от пассивной к активной манипуляции.

Рассматривая образование взрослых П. Джарвис выделил девять типов реакций на опыт, которые можно сгруппировать в три категории: а) отсутствие обучения, б) нерефлексивное обучение и в) рефлексивное обучение. Наиболее оправданным и эффективным, по мнению П. Джарвиса, является рефлексивное обучение. Аналогичную позицию занимают и многие отечественные исследователи (О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, И. Н. Семенов, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий и др.). Так, С. Г. Вершловский пишет, что «методы обучения взрослых должны реализовать проблемно-рефлексивный подход. С одной стороны, через диалог он содействует формированию критического отношения взрослого к собственному опыту, его осознанию и переоценке, а с другой – ставит его в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с обучающим и обучающимися собственное решение» [30, с. 6].

Таким образом, рассматривая образовательную деятельность субъекта только как предпосылку его развития, мы полагаем, что освоение элементов образовательной среды (ЗУН – знания, умения и навыки), связанное с расширением образовательного пространства взрослого человека, будет более эффективным в том случае если предлагаемые ЗУН, во-первых, соответствуют его реальным запросам, выявленным в ходе специально организованного диалога обучающегося и образователя; во-вторых, структурированы как по традиционно сложившемуся научно-предметному принципу, так и на проблемно ориентированных основаниях; в-третьих, создают реальное представление о современном состоянии науки в соотнесении с интересующей сферой профессиональной деятельности; в-четвертых, могут быть непосредственно использованы в жизни или предметно-практической деятельности; в-пятых, носят открытый, проблемно-рефлексивный характер.

В связи с этим перед педагогами, работающими с взрослыми возникает практическая задача, связанная с выявлением действительно существующего, т.е. реального образовательного запроса. Это довольно непростая задача, и попытки решить ее путем простого опроса слушателей курсов повышения квалификации, как правило, приводят не к обозначению реальных проблем, а к предложениям рассказать что-нибудь «новенькое». Данное обстоятельство можно объяснить тем, что зачастую слушатели оказываются на курсах повышения квалификации не потому, что находятся в ситуации кризиса, а из-за того, что подошел срок аттестации, переподготовки, выборов по конкурсу и т.п. В таких условиях необходимо инициировать у слушателей ощущение кризисности, следствием которого и может стать их активность в определении реальных профессиональных проблем, требующих для своего разрешения некоторых образовательных усилий.

Любая образовательная программа, ориентированная на взрослого человека, для того чтобы стать востребованной, должна, прежде всего, обеспечить его средствами, которые окажутся полезными для переживания кризиса и конструктивного выхода из него. В случаях

профессионально ориентированных образовательных программ речь может идти, прежде всего, о различного рода профессиональных кризисах. В тех случаях, когда хотя бы минимальное ощущение кризисности у человека отсутствует, нет никакого смысла и никакой необходимости в организации его образовательной деятельности. Именно поэтому, работая со взрослыми людьми, слушателями курсов повышения квалификации, мы специально спроектировали образовательное событие в рамках, которого проблематизировались основные цели и ценности профессиональной деятельности слушателей для того, чтобы появилось ощущение кризисности способствующее инициации образовательного процесса. Необходимость этого связана и с тем, что взрослый человек прагматически относится к образованию, которое, как пишет С. Г. Вершловский, «выступает лишь предпосылкой развития его как субъекта деятельности, а ... приобретаемые взрослым человеком знания и формирующиеся на их основе умения содействуют развитию его личности в той мере, в какой они соответствуют его запросам (личностно значимы) ... и могут быть применены в предметно-практической деятельности» [30, с. 4].

Выявление образовательного запроса взрослого человека должно осуществляться до начала реализации содержательной части образовательной программы. Определение рамок запроса непосредственно зависит как от характера предметно-практической деятельности (профессии) субъекта, так и от его ориентаций на будущее. Логика выявления образовательного запроса субъекта предполагает последовательную реализацию следующих шагов: во-первых, выявление профессиональных затруднений; во-вторых, уточнения списка затруднений через их соотнесение с целями профессиональной деятельности; и, наконец, в-третьих, выяснение вопроса о том, что необходимо для преодоления выделенных профессиональных затруднений.

В результате совместного обсуждения в режиме коллективной мыследеятельности будущие участники образовательной программы могут выделить те затруднения в профессиональной деятельности,

которые можно преодолеть путем самоизменения, т.е. с помощью образования. Здесь и на последующих этапах выявления запроса деятельность преподавателя должна быть на организацию диалогического взаимодействия в рамках коллективной мыследеятельности. В этом случае выявленные затруднения соотносятся участниками со сферой их компетенции, благодаря чему и выделяются реально возможные границы индивидуальной ответственности за то или иное профессиональное затруднение.

В основе такого подхода лежит представление о том, что фиксация субъектом собственного затруднения в своей деятельности непосредственно связана с признанием им своей слабости, с дискредитацией им самого себя как деятеля. Это, как правило, разрушительно влияет на позитивность идентичности и способствует возникновению ощущения ее кризисности. Преодоление кризиса возможно, как известно, только на основе стремления к позитивной идентичности и при условии видения реальных путей (или воспринимаемых субъектом как реальные) преодоления этого кризиса. Ощущение кризисности идентичности, видение перспектив ее преодоления и наличие у человека стремления к позитивной идентичности являются предпосылками деятельности, направленной на преодоление такого состояния.

Именно поэтому мы исходим из того, что возможность преодоления человеком своих собственных профессиональных затруднений связана, прежде всего, с овладением им некоторыми новыми средствами осуществления своей жизнедеятельности и с осознанным изменением им самого себя. В одних случаях это может привести пониманию необходимости изменения прежней жизни, в связи, с чем человек может увидеть новые цели и перспективы. В других случаях, оставаясь на прежних позициях, он сохраняет свои старые представления и связанное с ними постоянное недовольство окружающими его условиями и людьми. Благодаря такому недовольству человек сохраняет положительное отношение к себе. В любом случае необходимо соз-

дать предпосылки для осознания того, что это его собственный выбор, за который он сам несет ответственность.

Апробация такого подхода к проектированию образования взрослых, основанного на создании условий, инициирующих переживание человеком своей профессиональной несостоятельности, осуществлялась автором и его коллегами в рамках реализации образовательных программ для слушателей факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург). Разработанные проекты образовательных программ в течении нескольких лет (с 1999 по 2009 гг) были апробированы в разных группах слушателей параллельно с традиционными образовательными программами. По показателям формального содержательного наполнения проекты и традиционные образовательные программы были практически идентичны друг другу. Слушатели проектных групп до начала образовательной программы оказывались в ситуации, когда вынуждены были задуматься над смыслом своей профессиональной деятельности. В обычных же группах слушатели сразу приступали к освоению содержания образовательной программы согласно традиционной схеме: через лекции и практические занятия.

В процессе реализации образовательных программы внимание преподавателей, работавших одновременно и в традиционной и проектной группах, привлекло то обстоятельство, что слушатели проектной группы проявляли большую активность на занятиях: задавали больше вопросов, пытались соотнести получаемые знания со своей практической деятельностью, высказывали желание о получении дополнительных консультаций. Однако, об этом мы можем судить только на основании обобщения мнений преподавателей, поскольку специальными методами этот аспект не изучался.

Изучение же субъективной удовлетворенности разных групп слушателей от предложенной им образовательной программы показало, что реализация образовательной программы с позиций

акмеологического проектирования образовательного пространства, предполагающая ряд процедур, направленных на проблематизацию целей и ценностей профессиональной деятельности (инициация ощущения кризиса профессиональной идентичности), является для взрослых слушателей более предпочтительной, чем традиционный подход. Таким образом, теоретический анализ акмеологического проектирования образования взрослых показал, что особенности развития взрослого человека наиболее адекватно могут быть включены в образовательный процесс, реализуемый с позиций деятельностного проектирования. Инициирование, до момента включения взрослого человека в образовательный процесс, вопросов «Кто Я?» и «Какой Я?», вызывающих некоторую диффузию идентичности, оказывает положительное влияние на рост эффективности его образовательной деятельности. Апробация основных теоретических положений, выделенных в ходе теоретического анализа, выявила то, что включение взрослого человека в образовательный процесс, предполагающее предварительную инициацию ощущения кризисности, с большей вероятностью сможет содействовать этому человеку в поиске решений его жизненных и профессиональных проблем.

2.3. Исторические этапы интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека

В XXI в. в условиях депопуляции и продолжающегося интенсивного снижения уровня здоровья населения комплексное теоретическое и практическое человекознание становится одним из главных направлений научного развития. Во второй половине прошлого века значительно изменились взаимосвязи между разными науками, изучающими человека как организм, индивид, личность, как явление природы и истории, предмет воспитания и общественного развития. Современная наука тесно связана с проблемой целостного изучения человека, которая становится общей проблемой всей науки и ее от-

раслей, включая естественные и общественные науки, медицинские и педагогические, технические и экономические науки и т.д.

Особенность современного этапа научного развития характеризуется интеграцией различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные связи и комплексные системы. Выдвижение проблемы человека в качестве общей для всей современной науки коренным образом изменяет взаимосвязи между медициной, психологией и педагогикой. Интеграция этих наук определяется прежде всего прогрессом философских, психологических, биомедицинских, исторических и других научных знаний о человеке как особой системной целостности социального мира. Проблема социального и биологического в развитии человека, воспитания и обучения здорового и имеющего отклонения в состоянии здоровья ребенка, развития его как личности и получения образования в течение всей жизни становится все глубже и шире, что приводит к формированию новых проблемных полей ее рассмотрения. В современных условиях, исторически значительно отличающихся даже от последних лет прошлого столетия, проблема комплексного воспитания человека приобретает особое значение и имеет новый оттенок в связи с последними научными достижениями в области человекознания.

Наиболее перспективным в этом направлении работы, на наш взгляд, является формирование у человека новой иерархии ценностей, в которой собственное здоровье рассматривается как необходимое условие для успешной самореализации потенциальных возможностей личности, что невозможно осуществить без активного внедрения медико-педагогического подхода в организацию здоровьесбережения и процесса получения образования личностью в течение всей жизни.

В настоящее время существенные сдвиги происходят в структуре здравоохранения, для которого характерно сближение с общей организацией образа жизни людей и воспитанием в широком смысле этого слова. Сближение медицины с педагогикой – одна из реалий развития современного общества. Так в качестве одной из приоритетных задач развития современной системы образования в докладе Го-

сударственного совета РФ «О развитии образования в Российской Федерации» ставится вопрос о необходимости «восстановления и развития школьного здравоохранения».

В развитии педагогической науки и образования преобладает идея системы воспитания личности как целенаправленного воздействия общества на формирование индивида, то есть системы, в которой образование неразрывно связано с нравственным, эстетическим, физическим воспитанием, где происходит существенное сближение воспитания со всей системой охраны здоровья и обеспечением долголетия.

В современный период наука и практика испытывают потребность в теории человекознания, сближающей и интегрирующей все средства и методы изучения человека, медицинское и педагогическое руководство его развитием. Основу человекознания составляет философия, для которой человек – великая, вечная, всеобъемлющая проблема. Особое значение приобретает в современной науке проблема исследования человека как субъекта воспитания в условиях социального стресса и экономических преобразований [111]. Поэтому по мере прогрессивного развития психических, физиологических и других медицинских наук о человеке возрастают возможности их педагогического приложения. Будущие связи медицины и педагогики относятся к использованию их в целях воспитательных ресурсов и резервов человеческого развития. В изучении общей соматической организации современного человека и законов его нормальной жизнедеятельности все более фундаментальное положение занимают биомедицинские, санитарно-гигиенические и психолого-педагогические технологии. Медико-биологические науки, в частности теоретическая медицина, отражают огромный диапазон ресурсов и резервов человеческого организма в условиях, соответствующих его природе и интересам общества.

Современная медицина понимается как наука о здоровье, гигиене и профилактике заболеваний, сохранении и умножении так назы-

ваемого «человеческого потенциала», а не только как наука о болезнях и их лечении.

Таким образом, педагогические и медицинские науки, обобщающие лучший опыт воспитания, значение превентивной деятельности педагога и врача в обществе, обучения здоровому образу жизни его членов, объединяют общее, особенное и единичное в решении определенных жизненных задач индивида, отдельной социальной группы или общества в целом.

Существующее множество точек соприкосновения медицинских и педагогических наук в вопросах воспитания человека находит отражение в их структуре: в медицинских науках – в медицинской психологии, физиологии, генетике, гигиене и т.д., в педагогических науках – в педагогической антропологии, педологии, психологии, возрастной психофизиологии, социологии образования и т.д. Воспитание и обучение в итоге сливаются с гигиеной и профилактикой, здоровьесбережением, здравотворчеством, а педагогические задачи становятся неотделимыми от основной цели медицины, главный ориентир которой направлен на сохранение жизнестойкости, жизнеспособности, продуктивной жизнедеятельности.

История науки свидетельствует, что проблемы науки и образования, культуры в целом на протяжении многих веков были в центре внимания университетов и представителей науки. В наши дни, когда к этим проблемам приковано внимание всего общества, идеи Н. И. Лобачевского и Н. И. Пирогова об условиях развития и формирования гармоничной личности, о единстве воспитания, образования и достижений науки приобретают особую актуальность. Исключительно же прагматический подход к проблемам науки и образования без учета нравственных ценностей и уровня здоровья людей негативен для человека, общества, страны. Об этом постоянно напоминали классики науки, говоря о том, что только на твердом основании нравственности, базирующейся на хорошем психическом и физическом здоровье человека, должна строиться наука и культура в целом.

Сегодня, в век крайней дифференциации и специализации наук, как никогда остро стоит вопрос о выработке общих фундаментальных идей, способных объединить общество вокруг наиболее злободневных социальных проблем образования, науки и здоровья человека, гуманистической миссии науки.

Обращаясь к истории интеграции медицинского и педагогического образования, мы убеждены, что этот процесс потребует философского осмысления наследия выдающихся ученых медицины и педагогики по проблеме воспитания и образования человека.

Проведенный историко-логический анализ наследия выдающихся ученых (В. Г. Ананьев, В. Н. Бехтерев, П. П. Блонский, С. П. Боткин, У. Джемс, Г. А. Захарьин, В. П. Кащенко, Дж. М. Кэттел, Дж. Локк, М. Монтессори, Н. И. Пирогов, К. Г. Ушинский, И. А. Сикорский и др.) позволил сделать вывод о целостной взаимосвязи рассмотрения проблемы человека в целом, сущности, закономерности его бытия, усложняющейся системы изучения человека, охватившей весь диапазон познания (от физико-математических до гуманитарных наук).

В сфере человекознания все больше открывается глубина непознанного. Поэтому мы считаем, что дальнейшее развитие и создание новых дисциплин и междисциплинарных связей между науками о человеке следует расценивать как новый подход к неизученным явлениям и законам развития человека.

Многосторонние исследования бытия человека как индивида, личности, субъекта деятельности требуют интеграции медицинских и психолого-педагогических научных знаний о человеке, что необходимо для дальнейших исследований проблемы интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека, а также создания условий для проектирования эффективных медико-педагогических технологий в целях здоровьесбережения. Это является новой парадигмой науки о развитии медико-педагогического образования.

В настоящее время отсутствие интеграции педагогического и медицинского образования в современной системе образования негативно влияет на развитие общества и создает определенные трудности в комплексном решении здоровьесбережения нации [37]. Здоровьесберегающие технологии используют, как правило, междисциплинарные информационные источники, в нашем случае – труды выдающихся ученых, врачей, педагогов об интеграции медицинского и педагогического образования в России в воспитании и развитии человека.

Ниже представлено авторское видение исторических этапов интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека.

1. Формулирование принципа природосообразности в воспитании человека на этапе развития естествознания (XVII–XVIII вв.). Развитие естествознания привело ученых (Дж. Локк, Ф. А. Дистервег, И. Г. Песталоцци и др.) к новым взглядам на устройство мира, требовавшим философского осмысления, а иногда и защиты, так как общество не всегда безоговорочно принимает научные открытия, меняющие картину мира. В системе связей естествознания человек изучается как продукт биологической эволюции – вид *Homo sapiens*, то есть как естественный индивид с присущей ему наследственностью и определенным диапазоном изменчивости. Поэтому в воспитании в то время и был выдвинут принцип природосообразности, то есть соответствия с естественным ходом развития человеческой природы, которое должно начинаться с младенческих лет. Знание педагогом психологии и физиологии, по мнению большинства представителей научной общественности того времени, должно было обеспечивать в процессе воспитания гармоничное развитие детей в разные возрастные периоды.

2. Начало интеграции естественнонаучных и гуманитарных дисциплин при решении проблем в комплексном воспитании человека (середина XIX в.). В теории диалектического материализма важное место занимает единство законов природы и общества, а также спе-

цифическое проявление этого единства в человеческом развитии. Такое понимание в историческом материализме решало проблему антропогенеза и социогенеза в их единстве, выявляя проблемы социально-биологических связей. Монистическое понимание человека как целого, преодоление психофизического дуализма, стремление вскрыть единство общественного и естественного в структуре человека являлись одним из основных направлений формирования системы комплексного воспитания человека (Ф. Гальтон, Г. А. Захарьин, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.).

3. Начало интеграции медицинских дисциплин с педагогикой в исследовании возрастного развития человека (50–80-е гг. XIX в.). В научных трудах В. Вундта, С. П. Боткина, У. Джемса, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского и др. по анатомии, физиологии, психологии и педагогике, гигиене и общей теории развития организма человек выступает как целостный организм и общественный индивид одновременно. Таким образом, начальный этап интеграции медицинских дисциплин с педагогикой в исследовании возрастного развития человека характеризуется стремлением выдающихся ученых к целостному и научному знанию о человеке, продиктованному страстным гуманизмом.

Проблема человека как предмета воспитания по мере прогрессивного развития психологии, физиологии и других медицинских наук требовала возрастания возможности их педагогических приложений. Ближайшее будущее педагогики, безусловно, было связано с расширяющимся включением в ее сферу этих приложений, особенно относящихся к использованию в целях воспитания ресурсов и резервов человека. На этом этапе возросли возможности педагогических приложений и других наук: антропологии, демографии, этнографии, социологии и др. К этим наукам, изучающим человека, присоединились физико-математические и технические.

Сложный синтез медицинских наук в виде принципов моделирования умственной деятельности и процессов научения входил на этом этапе в педагогическую науку как фундаментальная часть, фи-

лософская проблема интеграции медицины с педагогической психологией в возрастном развитии человека.

4. Формирование педологии как науки и «лечебной педагогики» для всестороннего исследования закономерностей детства (последнее десятилетие XIX – начало XX в.). Теоретическое осмысление данных о детском развитии, о своеобразии психофизической организации ребенка, о качественном, а не только количественном отличии ребенка от взрослого, о скачкообразном характере детского развития, определяющем своеобразии отдельных возрастных периодов, о тесной зависимости психического и физического развития вызвало на этом этапе стремление ученых создать целостное представление о ребенке на разных стадиях возрастного развития.

В 1893 г. американский психолог О. Хризман для обозначения всестороннего исследования закономерностного возрастного развития предложил термин «педология». В конце XIX – начале XX в. был накоплен достаточно богатый теоретический и практический материал о детском развитии, позволивший сформулировать принципиально важные выводы о своеобразии психофизической организации ребенка. Направления исследования были разнообразны: это и педагогическая психология, и экспериментальная педагогика, и гигиена воспитания и др. Стремление к всестороннему исследованию ребенка связано с именами как отечественных ученых (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд, В. П. Кащенко, П. С. Моложавый и др.), так и зарубежных (Дж. Болдуин, К. Гросс, Дж. М. Кэттел, Э. Мейман, С. Холл и др.).

Педология в нашей стране была широко представлена на съездах по педагогической психологии (1906, 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), были проведены конференции (1927), съезд педологов (1928). Выходил журнал «Педология» (1928–1932). Однако предмет педологии не был определен с достаточной четкостью, принципа, объединяющего различные сведения из разных наук, изучающих ребенка, найдено не было. Педология не была готова к широкому практическому использованию своих результатов.

На состоянии педологии отразилось и давление идеологического пресса, усилившееся в начале 30-х гг. Задача создания целостного представления о ребенке на том уровне развития науки и теми средствами порочного идеологического влияния на серьезную теоретическую и научную работу в данной области привели к тому, что возрастная психология, возрастная физиология, педагогическая психология стали в значительной мере обособленными друг от друга. Задача же комплексного целостного изучения ребенка по-прежнему осталась актуальной для науки.

5. Развитие педагогической антропологии и педагогической психологии, основанной на знаниях физиологии и других дисциплин медицины в воспитании школьников (20–80-е гг. XX в.). Конечный успех воспитания, как и лечения, осуществленный через каждого, имеет не только демографический, гигиенический, но и педагогический эффект. На данном этапе сочетание клинической диагностики с психодиагностикой, с общим знанием человека – необходимое условие как медицинской, так и педагогической практики. Применение общих принципов знаний о человеке есть и знание об индивидуальности человека. Педагогический опыт, несомненно, является одним из источников социального и психологического знания. В трудах ученых этого этапа (Б. Г. Ананьев, Э. Берн, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Р. А. Лурия, М. Монтессори, Д. Б. Эльконин, К. К. Платонов, К. Хорни и др.) обучение и воспитание человека основаны на изучении человека, формирующегося в процессе воспитания и обучения. Согласно их теоретическим позициям, эффективность обучения и воспитания достигается при интеграции диагностических медицинских и психолого-педагогических знаний об организме и развитии личности обучающихся в антрополого-психологической подготовке как врача, так и педагога.

Для 20–80-х гг. XX в. характерно обобщение своеобразного вклада медицинского и педагогического опыта в накоплении эмпирических знаний о путях дифференциации практической работы с людьми, об индивидуальных особенностях человеческого развития,

обнаруживаемых с помощью дифференцированных и интегрированных подходов. В научной литературе, как зарубежной, так и отечественной, особенно философско-социологической, на данном этапе проходило активное обсуждение проблем и перспектив комплексного управления взаимодействием основных медицинских и педагогических наук о человеке.

6. Научное исследование комплексной медико-психолого-педагогической деятельности в системе охраны здоровья человека и формирования современного социального института медико-педагогического образования (90-е гг. XX в. – по настоящее время).

На этом этапе педагогические и теоретические медицинские науки наиболее полно изучают и обобщают практический опыт воспитания человека, основанного на гуманистических принципах, в современном обществе (Н. М. Амосов, И. И. Брехман, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, В. К. Зайцев, В. Р. Кучма, Л. В. Островская, П. И. Сидоров, Е. Я. Ямбург и др.).

Идея подготовка педагога-валеолога не получила развития, а значит, оставалась нерешенной проблема адаптации обучающихся к интеллектуальным, физическим, нервным и информационным нагрузкам в современных условиях социального стресса и перестройки процесса обучения. Она остается актуальной проблемой, требующей своего решения.

На научной сессии шести российских академий наук, имеющих государственный статус, состоявшейся 5–6 октября 2006 г., рассматривались вопросы здоровья и образования детей как основы устойчивого развития российского общества и государства, вопросы состояния физического и духовного развития подрастающего поколения нашей страны. С точки зрения академического сообщества, в воспитании и образовании человека в течение всей жизни накопилось наибольшее количество проблем. Совершенно очевидно, что в настоящее время для коренного улучшения состояния здоровья детей необходимо комплексное решение актуальных проблем детского здравоохранения. В проекте решения научной сессии обозначено, что необходи-

мы разработка комплексной стратегии сохранения здоровья нации, формирование и законодательное закрепление политики в области охраны детей и развитие в этой области фундаментальных исследований. Необходим комплексный подход к формированию среды жизнедеятельности подрастающего поколения, что позволит осуществить совместное определение основных направлений, обеспечивающих физическое, психическое и нравственное здоровье детей. Для этого Министерству образования и науки РФ рекомендовано создать на базе высших учебных заведений, как в медицинских, так и в немедицинских вузах, структурные подразделения, занимающиеся образовательной политикой в области охраны здоровья молодежи и основ семейных отношений, что повлечет за собой необходимость подготовки специалиста на основе интеграции медицинского и педагогического образования.

Это потребовало изучения научных трудов как зарубежных, так и отечественных ученых в комплексном воспитании человека. Отдавая должное огромному вкладу многих зарубежных деятелей в истории интеграции медицинского и педагогического образования (А. Адлер, Ф. Гальтон, Ф. А. Дистервег, У. Джемс, И. Г. Песталоцци, К. Роджерс, Г. С. Холл, Э. Фромм др.), однако особую роль отводим трудам Дж. Локка, М. Монтессори и др.

Дж. Локка (1632–1704) общественность больше знает как выдающегося английского философа, просветителя, государствоведа, педагога и меньше как врача. Дж. Локк к первой половине 60-х гг. XVII в. страстно увлекся медициной, обращая пристальное внимание на естественные науки, и вместе с Томасом Сиднэмом пишет оставшийся неоконченным трактат «О медицинском искусстве». В это же время он увлекся философией Декарта (1596–1650) – выдающегося математика, который заложил основы аналитической геометрии, ввел понятия переменной величины и функции, обогатил язык алгебры многими обозначениями, увековечил свое имя в «Декартовых координатах». Декарт был также крупным физиком-теоретиком и физиологом, в то же время страстно ненавидел схоластику и схоластов, чем

прежде всего и покори́л своего великого почитателя. Именно у Декарта Дж. Локк перенял отвращение к заумному пустословию и всю жизнь стремился излагать свои мысли ясным и простым языком, живо и увлекательно. Его литературный стиль, чувство слова до сих пор остаются недостижимым образцом не только в педагогике, но и в философии.

В 28 лет он избирается лектором греческого языка, одновременно исполняя обязанности тьютора нескольких студентов в возрасте 13–18 лет. В 1675 г. по возвращении в Оксфорд Дж. Локк получает степень бакалавра медицины, а затем продолжает преподавательскую работу в колледже. В Оксфорде Дж. Локк накопил огромный опыт практической работы с детьми разных возрастов – от малышек до студентов. Медицинское образование и знание педагогики позволили ему комплексно подходить к решению проблем ухода за детьми и их воспитания, что отражено в его педагогической теории.

Творчество Локка многогранно. В сферу его интересов входили процесс познания, развитие личности и вопросы воспитания человека, способного взять на себя общественную, личную и государственную ответственность.

Следует остановиться на его гениальном педагогическом труде «Мысли о воспитании», который с полным основанием можно рассматривать как эстафету научной, природосообразной педагогики, принятой от Я. А. Коменского. Его аксиома: «Здоровый дух в здоровом теле есть краткое, но полное описание состояния в этом мире» не перестает оставаться актуальной на протяжении прошедших веков и до настоящего времени [73, с. 111]. Согласно мыслям Локка, кто обладает и тем и другим, тому остается желать немного; а кто лишен хотя бы одного, того лишь мало может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук. Тот, чей дух – неразумный руководитель, никогда не найдёт правильного пути; а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути.

Далее он продолжает: «Правда, есть люди, обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы сложенной конституцией – как физической, так и духовной, – что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна только сила их природной одаренности, от самой колыбели, влечёт их к прекрасному, что благодаря преимуществу их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря своему воспитанию. Именно оно и создаёт большие различия между людьми» [73, с. 111; 91].

Анализируя его взгляды на значимость здоровья в жизнедеятельности человека, выраженные в форме истинного убеждения, поражаешься их глубине и пророческому звучанию: «...насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость, – слишком ясно, чтобы требовались какие-либо доказательства...» [73]. В качестве сравнения приведем современное определение здоровья, данное Всемирной организацией здоровья: здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

На наш взгляд, неоценимый вклад на этапе естествознания интеграции педагогического и медицинского образования в воспитании человека внесли представители идей гуманизма в педагогике: И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег и др., впервые в науке выдвинув принцип природосообразности в воспитании человека.

И. Г. Песталоцци (1746–1827) – швейцарский педагог, один из основоположников дидактики научного обучения – считал, что воспитание должно быть природосообразным, то есть строиться в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы и начинаться с младенческих лет («Час рождения ребенка является первым часом его обучения»). И. Г. Песталоцци утверждал, что необхо-

димо развивать присущее человеческой природе духовные физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности. Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, он подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоничное развитие человека [91]. Идею Песталоцци о развивающем обучении великий русский педагог К. Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци».

И. Г. Песталоцци считал, что исходным элементом физического развития является способность ребенка к движению. Начало физического воспитания, по его мнению, закладывается в семье, которое постепенно переходит в «естественную домашнюю гимнастику» и элементарное трудовое обучение, что позволяет ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми в жизни трудовыми навыками.

С разработкой и научным обоснованием принципов комплексного воспитания связана деятельность выдающегося педагога XIX в. Ф. А. Дистервега (1790–1866). Он также считал основным принципом воспитания природосообразность, но в сочетании с принципами культуросообразности и самодеятельности, подчеркивая при этом, что только зная психологию, физиологию, педагог может обеспечить гармоничное развитие детей [5]. В психологии Ф. А. Дистервег видел «основу науки о воспитании», полагая, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания, по его мнению, – это самостоятельное развитие ребенка.

Как показывают материалы исследования, идеи Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега о воспитании получили новое развитие в педагогической системе М. Монтессори, являющейся замечательным примером эффективной практической реализации идей свободного и гуманного воспитания.

Гуманистически ориентированное педагогическое течение возникло в Европе и в Америке на рубеже XIX–XX вв. на основе интеграции медицинских и педагогических научных знаний о человеке.

Наследие М. Монтессори (1870–1952) – психиатра, психолога, педиатра и философа – привлекает внимание медицинской и педагогической общественности. М. Монтессори (1896) становится первой в Италии женщиной-доктором медицины и создателем медико-педагогического института, в котором она как ученый-исследователь органично синтезировала медицинские, психологические, педагогические и философские знания о человеке в целостную систему педагогической антропологии.

По ее мнению, школа, вместо того чтобы содействовать физическому развитию ребенка, задерживает его и почти не дает проявляться свободной инициативе.

В основу своей педагогической системы М. Монтессори положила биологическую предпосылку: любая жизнь есть проявление свободной активности, так как ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и реализации. Обладая медицинскими знаниями в области педиатрии и являясь хорошим педиатром, М. Монтессори видела роль педагога не только в обучении и воспитании, но и в управлении самостоятельной деятельностью ребенка, учитывающей психическое и физическое развитие последнего.

Метод наблюдения в «Доме ребенка» включал в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей, что позволило открыть новое направление в педагогике – развитие детей первых трех лет.

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум»: взрослые приобретают знания при помощи разума, ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. По мнению М. Монтессори, как врача и педагога, задача педагогов заключается в

помощи ребенку в его психическом становлении, «содействии» разуму в разнообразных процессах его развития, подержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей [84, с. 36].

В 1928 г. система М. Монтессори в СССР была запрещена окончательно. Лишь в начале 90-х гг. педагоги России в поиске путей гуманизации воспитания и образования молодого поколения вновь обратились к наследию М. Монтессори.

Задача М. Монтессори - педагога заключалась в создании максимально благоприятной, воспитывающей и обучающей среды для ребенка, обеспечивающей формирование личностного потенциала и полноценного физического и духовного развития.

Феномен педагогики М. Монтессори базируется на безграничной вере как врача в природу ребенка и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное педагогическое давление на формирующегося человека, а также в ее ориентации на идеальную модель свободной, самостоятельной и активной личности, что потребовало развития и обобщения конкретных наук о человеке как предмете научного познания.

В работе «Подготовка учителя» М. Монтессори писала: «Учитель, начинающий работать в нашей школе, должен верить, что ребенок откроет себя в работе. Он должен освободить себя от всех предвзятостей относительно «уровней» и «типов», на которые распределяют детей. Как величайший гуманист, М. Монтессори призывала воспитателей и педагогов к толерантному отношению в работе с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, указывая на то, что различные типы детей (с большими или меньшими отклонениями от нормы) не должны беспокоить последних [84, с. 63].

«Мы должны учитывать не только последствия психической травмы ребенка в процессе рождения, но и возможность или невозможность привести в движение те активные факторы, которые в нем, несомненно, заложены», – наставляла она врачей и педагогов в воспитании и развитии здорового и больного ребенка, что в настоящее время можно интерпретировать как основополагающее в личностно-

ориентированном обучении и медико-педагогическом мониторинге [84, с. 123].

Вопрос интеграции медицинского и педагогического образования в воспитании и обучении человека неоднократно исследовался в трудах русских ученых медицины и педагогики, таких, как П. П. Блонский, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.

Н. И. Пирогов (1810–1881), как ученый, обладающий огромным как медицинским, так и педагогическим опытом, был активным сторонником профилактического направления медицины. Ему принадлежат знаменитые слова: «Я верю в гигиену. Вот где заключается истинный прогресс нашей науки. Будущее принадлежит медицине предохранительной». Великий ученый оказался прав: в современных социально-экономических условиях превентивный подход в комплексном воспитании человека является актуальным и в здравоохранении, и в образовании.

Идею о необходимости медико-педагогического образования с целью выполнения гигиенических условий и «охранения народного здоровья» высказал Н. И. Пирогов в 1870 г. в отзыве «О трудах постоянной медицинской комиссии» Полтавского губернского земства, в котором утверждал, что «одно пользование больных бесцельно без выполнения гигиенических условий... Земской медицине придется бороться с невежеством народных масс и видоизменить целые мировоззрения...». В связи с этим он рекомендовал медицинской организации установить тесный союз со школой «и соединить образование фельдшеров с образованием учителей» [20, с. 436].

Выступление Н. И. Пирогова по вопросам воспитания и образования имели большой общественный резонанс. С 1856 г. началась деятельность Н. И. Пирогова в области просвещения, которая была отмечена постоянной борьбой с невежеством и застоем в науке и образовании. Н. И. Пирогов добивался распространения знаний среди народа, требовал автономии университетов. В вопросе соотношения «научного» и «учебного» в высшей школе он выступал решительным противником мнения, что университеты должны учить, а академии

наук – «двигать науку вперед», и утверждал: «Отделить «учебное» от «научного» в университете нельзя. Но научное и без учебного все-таки светит и греет». А учебное без научного, – как ни была... при-манчива его внешность, – только блестит». А. И. Герцен назвал Н. И. Пирогова одним из виднейших деятелей в России, приносившим, по его мнению, огромную пользу родине не только как «первый оператор», но и как попечитель учебных округов. Его инициатива как врача и педагога с целью привлечения женщин для ухода за ранеными и организации института сестер милосердия сыграла важную роль в привлечении женщин к медицине и способствовала, по признанию А. Дюнаня, созданию Международного Красного Креста [22, с. 251]. Труды Н. И. Пирогова по вопросам общей и военной медицины, воспитания и образования продолжают привлекать внимание ученых разных специальностей, в том числе врачей и педагогов, современности.

Неотложными задачами общества на поворотах истории он считал коренные реформы в области воспитания, образования и науки. Свой труд, посвященный обоснованию новых путей развития России, Н. И. Пирогов назвал «Вопросы жизни», тем самым подчеркивая жизненную важность образования и науки. Он считал, что в интересах личности и общества в целом необходимо полностью обновить систему воспитания человека. Решение этой проблемы «требует проложения новых путей». По его мнению, плодами нравственно-научного воспитания должны пользоваться все. «Недаром, – напоминал Н. И. Пирогов, – известные сведения исстари называются «*humaniora*», то есть необходимые для каждого человека. Другими словами, все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми».

Н. И. Пирогов одновременно требовал усиления фундаментального, университетского образования для всех профессий. Университетское и общечеловеческое образование он считал синонимами: «Общечеловеческое или университетское образование нисколько не исключает существование таких специальных школ, которые занима-

лись бы практическим или прикладным образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием». Великий ученый считал, что предварительное общечеловеческое воспитание способствует лучшему усвоению специальных знаний. Н. И. Пирогов как врач и педагог действительно предвидел то, что в наши дни называется гуманитаризацией естественнонаучного и технического образования.

Сторонником новой системы воспитания и образования был выдающийся ученый-педагог К. Д. Ушинский (1824–1870). В сокровища мировой педагогики вошел его классический труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Предисловие этой работы ученый начинает с обоснования необходимости для педагога и педагогики специальных знаний из широкого круга тех наук, «в которых изучается телесная и душевная природа человека» и на которых «основываются правила педагогической теории». Выделяя эти науки, К. Д. Ушинский впервые в труде, обращенном к педагогу, в числе наиболее значимых наук выделяет физиологию и гигиену и определяет основной принцип взаимодействия этих наук и педагогики: «... если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [117, с. 15], то есть достижения других наук необходимо использовать в практике воспитания и обучения.

Человек легко и свободно может приводить в деятельность мускулы и нервы другого, особенно развивающегося человека, и тем самым оказывать сильнейшее влияние на самый процесс его физического развития. Воспитатель может не только давать большую или меньшую деятельность мускулам и нервам воспитуемого организма, но и разнообразить эту деятельность, ослаблять или усиливать ее постепенно, прекращать или возвращаться к ней снова после более или менее длинных промежутков отдыха, он может усиливать деятельность одной системы мускулов и нервов за счет другой, прямо действовать на развитие того или другого органа или даже вообще на развитие всей мускульной и неравной системы и даже самого мозга

[118]. Он определил необходимость для педагога знание и физиологии, и психофизиологии.

За прошедшие более 130 лет со дня написания этого труда физиология стала фундаментальной наукой, а возрастная физиология накопила много новых знаний, необходимых педагогу в целях охраны и укрепления физического и психического здоровья подрастающего поколения, что подробно раскрывается в современном учебном пособии для педагогов: «Психология ребенка» (М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, 2005).

К. Д. Ушинский охотно проводил аналогии между педагогикой и медициной в деятельности умелого врача и опытного педагога. «Леча больного, доктор помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [118]. В приложении к медицинской психологии можно было бы сказать: не лечить, а только активизировать процесс самовыздоровления, подключив личность больного человека.

Исследуя дальнейший процесс интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека, необходимо остановиться на особом вкладе ученых прошлого в систему человекознания – диагностике – особом подходе к изучению состояний, свойств и резервов человека, что позволяет индивидуально работать с ним в целях его воспитания, обучения, профилактики и лечения. По этому вопросу в актовой речи очень точно выразился Г. А. Захарьин (1829–1897) – отечественный терапевт, основатель крупной клинической школы в медицине, утверждая, что кто усвоил метод и навык индивидуализировать, тот найдется и во всяком новом для него случае. На своих лекциях он постоянно повторял студентам, что гигиена считается не только необходимой частью школьного медицинского образования, но и одним из важнейших, если не важнейшим, предметом деятельности врача, обосновывая свой метод исследования человека, включавшим диагностику условий, образа жизни и здоровья родственников.

Анализируя историческое наследие, можно сделать вывод, что интеграция клинической диагностики с психодиагностикой, специального профессионального знания с общим знанием человека есть необходимое условие медицинской и педагогической практики. Лучшим олицетворением плодотворного союза медицины, физиологии, психологии, то есть родов человеческой деятельности, которые воздвигают здание науки о человеческом организме, поражая способностью «разгадывать болезни и находить против них лучшие средства», был, по словам И. П. Павлова, С. П. Боткин.

Влияние русской классической философии обусловило материалистическое понимание С. П. Боткина (1832–1889) взаимоотношений организмов и внешней среды, целостности организма, происхождения психической деятельности человека, изменчивости организма и т.д. Человеческий организм он рассматривал во взаимосвязи с внешней средой, а болезнь или здоровье – как результат воздействия внешней среды. Он подчеркивал свойство организма приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды, его способность закреплять вновь приобретенные свойства и передавать их по наследству.

Главнейшими задачами практической медицины и педагогики С. П. Боткин считал предупреждение болезни, а не ее лечение. Как педагог С. П. Боткин развивал у слушателей научно-философское мышление, призывал критически оценивать господствующие доктрины.

С. П. Боткин выступал активным борцом за равноправие женщин в получении медицинского образования наравне с педагогическим, явившись одним из организаторов в 1870 г. «Общины сестер милосердия» Св. Георгия, где бесплатно заведовал учебной частью созданных на ней курсов и преподавал на них. Будучи до конца своих дней председателем общества русских врачей, считал главными задачами своей деятельности: служить народу, чутко прислушиваться к запросам жизни, привлекать к чтению докладов возможно большее число рядовых врачей и педагогов, повышать научный уровень последних.

Несомненно, можно считать заслугой С. П. Боткина перед народным образованием работу в 1882 г. в качестве председателя подкомиссии по школьно-санитарному надзору в городских училищах и организацию сил для борьбы с вспыхнувшей сильной эпидемией дифтерии и скарлатины.

Медицина для С. П. Боткина была «наукой предупреждать болезни и лечить больного». Прежде всего он обращал внимание на необходимость соблюдения целесообразного режима и диеты, назначая лекарства, учитывал образ жизни и особенности личности больного человека.

Как педагог С. П. Боткин развивал у слушателей научно-философское мышление, призывал критически оценивать господствующие доктрины. В 1886 г. на торжественном акте в Медико-хирургической академии С. П. Боткин произнес речь, в которой изложил свои взгляды на основные проблемы развития общества, образования и медицины и наметил ее очередные задачи: «Для будущего врача научного направления необходимо изучение природы в полном смысле этого слова. Знание физики, химии, естественных наук при возможно широком общем образовании составляет наилучшую подготовительную школу для изучения научно-практической медицины» [21, с 349].

Исследуя разные системы обучения и воспитания, можно сделать вывод о том, что невозможно создать такую оригинальную теорию физического образования и воспитания школьников, какую создал, например, П. Ф. Лесгафт (1837–1909), без фундаментальной подготовки в области естествознания, которую дает медицинское образование.

Невозможно оставить без внимания введенное П. Ф. Лесгафтом понятие «физическое образование», подразумевающее процесс формирования организма и личности человека под особым влиянием специально организованного воздействия, включающего систему физических упражнений и другие специфические средства. Во второй по-

ловине XIX в. отдельные авторы весь процесс развития личности обозначали термином «образование».

В трудах П. Ф. Лесгафта, касаются ли они анатомии или физиологии, психологии или педагогики, гигиены и общей теории развития организма, человек всегда рассматривается как целостный организм и личность одновременно. Все это порождает сложнейшие вопросы взаимосвязей умственного, нравственного, эстетического и физического развития и взаимовлияний соответствующим им сторон воспитания. Вклад ученого в общую теорию воспитания, проблемы психологического воспитания оцениваются с позиций оригинального учения о типах, темпераменте и характере человека, в котором раскрывается решающая роль общественной среды и воспитания в формировании личности. Лесгафтовская типология отражает внутреннее содержание уровня воспитанности личности через характеристику нравственных отношений ребенка к окружающим и к самому себе. Несмотря на то, что по своему содержанию данная типология основана на анализе педагогических воздействий и образа жизни семьи, она нашла применение в медицинской психологии и психотерапии, были попытки использовать ее в разработке типологии школьников.

В знаменитой статье «Значение физического образования в семье и школе» (1897) – ответе П. Ф. Каптереву на статью «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» – П. Ф. Лесгафт указывает, что автор (П. Ф. Каптерев) смешивает гигиенические задачи с педагогическими, полагая, что физическое образование составляет физическую сторону гигиены. А отсюда вытекают и другие недоразумения и неправильные выводы. По мнению П. Ф. Лесгафта, такую ошибку делают обыкновенно врачи, что совершенно понятно, так как педагогикой они не занимаются и смотрят на физические занятия и упражнения только с точки зрения нормального физического развития организма. Ученый, как врач и педагог, совершенно не допускает такого воззрения у педагога и, в особенности, у педагога педагогической школы [8, с. 300]. Далее П. Ф. Лесгафт делает не теряющий своего научного значения в течение более 100

лет вывод о причинах переутомления и болезненной раздражительности молодых людей. Данное обстоятельство ученый связывает с однообразной деятельностью и гиподинамией последних: всякая однообразная работа, как физическая, так и умственная, по его мнению, может переутомить человека, довести до болезненной раздражительности и понизить его сознательную деятельность.

Возражая П. Ф. Каптереву, утверждающему, что П. Ф. Лесгафт суживает задачи физического образования, ученый доказывает, что «физические упражнения должны давать то, чего никакие другие дать не могут, то есть развитием физических сил необходимо укреплять здоровье, сообщать красоту формам тела, легкость и пластичность движениям». В качестве доказательства П. Ф. Лесгафт приводит слова И. Г. Песталоцци: «Сущность элементарной гимнастики состоит ни в чем другом, как в производстве ряда суставных движений, чем и исчерпывается все, что последовательным изучением ребенок в состоянии усвоить как относительно различных положений и движений его тела, так и упражнений его суставов. Истинная цель гимнастики именно и состоит в том, чтобы привести тело в полное соотношение и соответствие с его духом и сердцем, ибо таково было его развитие при участии матери во время семейной его жизни» [70, с. 305].

П. Ф. Лесгафт – яркий исторический пример эффективной интеграции медицинского и педагогического образования в формировании мировоззрения и оригинальных научных концепций, идей психофизиологического единства человеческой природы и роли физического образования во всестороннем развитии человека, что не противоречит основным тенденциям развития русской педагогики XIX в., отраженных в трудах А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского и др.

Не отказывая в оригинальности и самобытности построения педагогических положений теории физического образования на основе анатомических данных, можно отметить, что и К. Д. Ушинский признавал значение этих научных дисциплин для правильного понимания физического воспитания. Он писал: «... правила физического воспи-

тания необходимо должны быть выведены из глубокого и обширного знания анатомии, физиологии, патологии, иначе они будут бесцветны, бесполезны ...» [117].

Историко-логическое осмысление наследия выдающихся ученых вопроса об интеграции медицинского и педагогического образования потребовало обращения и к трудам И. А. Сикорского (1842–1919) – психиатра, психолога, педагога, считавшего, что собранные воедино данные разных наук о человеке требуют создать целостное представление о ходе развития ребенка и функционировании человеческой психики в зависимости от нервной системы, научно обосновать необходимость умственного, нравственного и эстетического воспитания ребенка.

И. А. Сикорскому принадлежит первая отечественная экспериментальная работа в области психологии «О явлениях умственного утомления детей школьного возраста» (1878–1879). Ученый, анализируя характер письменных работ учащихся, выполненных до и после утомления, пришел к выводу, что в результате любой умственной работы происходит прежде всего утомление нервно-психического механизма, что позволило ему поставить вопрос как врачу перед педагогами о построении учебного процесса в соответствии с закономерностями психической деятельности детей. Поставленная ученым проблема не теряет актуальности и сегодня, так как в настоящее время существуют противоречия, связанные с введением профильного обучения и интенсификацией образовательного процесса.

И. А. Сикорский первый в отечественной науке провел систематическое исследование, посвященное первому году жизни ребенка, что отражено в его труде «Воспитание в возрасте первого детства» (1884). Результаты исследований позволили ему сделать стратегический вывод, получивший дальнейшее развитие в научных исследованиях по педагогике и психологии, о том, что ранний детский возраст является фундаментом для всего дальнейшего хода психического развития ребенка. Он также подчеркнул, что только работы, носящие характер естественнонаучных исследований, могут создать возмож-

ность «выйти из груди педагогического эмпиризма и начать разработку принципов воспитания» [85].

Медицинское образование и знание педагогики и психологии позволили ему четко определить значение исследования проблем детского развития для различных областей научного познания и практической работы в области воспитания и обучения. И. А. Сикорский дал конкретное научное обоснование мысли К. Д. Ушинского о принципах построения педагогики как науки. Он неоднократно подчеркивал, что подлинной основой для научной теории воспитания является комплексное всестороннее изучение ребенка.

Ученый первый в России указал на ключевое значение раннего детства на воспитание. На обширном исследовательском материале он показал, что многие недостатки в характере человека, в развитии способностей своими истоками уходят в первые месяцы и годы жизни ребенка, являются результатом неправильного воспитания и могут быть преодолены и скорректированы в процессе «целесообразного врачебно-педагогического воздействия».

Будучи блестящим педагогом и развивая оптимистический взгляд на возможности воспитания, И. А. Сикорский подчеркивал зависимость этого процесса от множества факторов и, в особенности, от личности самого педагога. В связи с этим он указывал на необходимость не только профессиональной педагогической подготовки, но и нравственной, этической подготовки воспитателя.

Конечную цель воспитания человека И. А. Сикорский, как врач и педагог, видел в гармоничном развитии личности и рассматривал три основных аспекта этой проблемы: гармоничное развитие различных сторон психической жизни – ума, чувства, воли; гармоничное сочетание различных сторон воспитательного воздействия – умственного, нравственного, эстетического; гармоничное развитие духа и тела, психического и физического воспитания. В качестве основных факторов воспитания он видел в интеграции школы, семьи и психологической медицины [85; 97, с. 324].

Взаимообусловленность воспитания и образования – бесконечно сложный многоаспектный диалектический процесс, что подтверждается стремлением выдающихся ученых к целостному знанию о человеке. Характерной особенностью начального этапа интеграции медицины с педагогической психологией в исследовании возрастного развития человека в 50–80 гг. XIX в. является творческая деятельность отечественных ученых, педагогов-психологов.

Разрабатывая проблемы общего образования, определяя сущность и содержание образовательного процесса, формы и методы общего образования, П. Ф. Каптерев (1849–1922) считал общим основанием педагогики антропологию (прежде всего физиологию и психологию).

По этой проблеме большой интерес представляют научные взгляды В. М. Бехтерева (1857–1927) – выдающегося ученого, врача, педагога и общественного деятеля. Отличительной чертой научной концепции В. М. Бехтерева стала антропологическая ориентация. Отправным моментом и основной задачей его научных поисков выступал человек как целостное онтологическое бытие, биосоциальное образование в единстве всех его сторон, во взаимодействии с миром: природой, космосом и социумом.

Из антропологического подхода в понимании природы человека логично вытекало стремление целостного комплексного изучения и описания его, что требовало преодоления дуализма социального и биологического, психологического и физиологического, психического и физического. Стремление ученого преодолеть дуализм и создать единое целостное учение о человеке вступало в противоречие с биологизаторскими тенденциями, подразумевавшими доминирование роли природных и биологических основ в структуре человека при недооценке многообразия форм, общественно-исторической и культурной детерминации его развития. Таким образом, впервые в отечественной науке глубоко и полно было обосновано представление о человеке как биосоциальном существе [17].

Уникальность В. М. Бехтерева как ученого состояла в том, что он сумел подойти к исследуемому объекту «больной и здоровый человек» аналитически и в то же время комплексно, синтетически охватить разные стороны и уровни его развития. Сам ученый был образцом органического слияния в одном лице специалиста в области анатомии, гистологии, морфологии и физиологии мозга, психо- и невропатологии, психологии и педагогики, он впервые ввел понятие – медицинская педагогика.

Обращение В. М. Бехтерева к проблемам педагогики и психологии происходило в тот период, когда психология, как самостоятельная наука, еще продолжала оформляться и своими корнями уходила в историко-философское учение и естествознание. Принципиальное значение имело то, что В. М. Бехтерев не ограничивался анализом индивидуального поведения человека, а стремился исследовать взаимодействие человека с другими людьми и обществом. Таким образом, он становится одним из основателей нового научного психологического исследования в отечественной науке – социальной психологии. Он первым в отечественной психологии дал определение предмета, задач и методов социальной психологии, сделал попытку разработать ее теоретические основы. Особый интерес вызывали у него проблемы развития и воспитания личности, объединяемые в рамках разрабатываемого им направления – генетической рефлексологии.

В. М. Бехтерев создает педагогический институт социального воспитания нормального и дефектного ребенка, где рассматривались проблемы воспитания и развития ребенка с первых дней его рождения. А созданный им педологический институт стал первым в России научным центром, в котором изучались проблемы детства, обосновывались важность и практическое значение системного и комплексного изучения ребенка и был сделан вывод, что педагогика должна опираться на данные педологии, учитывать результаты изучения «природы ребенка».

Анализ научного наследия В. М. Бехтерева свидетельствует, что основной его целью было создание единого целостного учения, изу-

чающего все стороны личности, ее взаимодействия с миром на основе неких общих универсальных законов, объединяющих и объясняющих все многообразие исследуемых им разноуровневых явлений.

В статье «Личность и условия ее развития и здоровья» приводится определение понятия «личность», в смысловом отношении означающим интеграцию всех психических явлений, управление жизнедеятельностью человека и его отношениями к окружающему миру. «... Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самостоятельная особь со своим психическим укладом и индивидуальным отношением к окружающему миру», – такое содержание вкладывает в понятие «личность» В. М. Бехтерев [17, с. 100].

Основу психического здоровья и развития личности В. М. Бехтерев видел как в природе организма, то есть его генетической обусловленности и соматических особенностях, так и в природной и социальной среде обитания человека. Особенно интересным представляется его утверждение о важности активной общественной позиции личности в ее развитии, где нет общественной деятельности, там нет и полного развития личности.

В статье «Охрана детского здоровья» представлена комплексная программа решения задач охраны здоровья населения: улучшение условий его жизни, повышение благосостояния и роста культуры, что необходимо для перспективного развития общества и личности. Согласно предложенной им программе, необходима система гигиенических, медико-биологических, социальных и психолого-педагогических мероприятий, направленных прежде всего на всестороннее изучение детского организма и создание условий для эффективной организации воспитательного воздействия на ребенка. Программа предусматривала создание благоприятных эмоциональных состояний и устранение угнетающих эмоций, а также особое значение отводила активности ребенка и его систематических трудовых усилий в воспитании личности. Проблема психического и физического здоровья человека рассматривались Бехтеревым в контексте осуществляемой им антиалкогольной компании. Он справедливо ставил во-

прос, что алкоголизм есть порождение неустроенного быта и недостатка культуры человека, и его преодоление увязывал с повышением материального благосостояния народа, его образованием, просвещением и духовным развитием.

Таким образом, в предложенной В. М. Бехтеревым программе, крайне необходима система гигиенических, медико-биологических, социальных и психолого-педагогических мероприятий, направленных на всестороннее изучение детского организма и создание условий для эффективной организации воспитательного воздействия на ребенка и развитие его личности.

В. М. Бехтерев одним из первых ученых обратил особое внимание на воспитательные возможности внушения, базирующиеся на высокой впечатлительности и восприимчивости ребенка при отсутствии у него витагенного опыта, сложившегося мировоззрения, при слабой критичности. Он подчеркивал интегрирующую роль внушения как способа объединения людей в социуме, усиления их чувств, стремлений и активизации, что необходимо для успешного решения проблемы воспитания и для медицинских, и для педагогических работников.

Пример детской внушаемости – поразительное явление детского крестового похода в 1212 г. – В. М. Бехтерев объясняет силой внушения, породившей странное влечение детей, которые, вопреки воле родителей, выскакивали из окон, чтобы присоединиться к проходящим детским толпам, направлявшимся в Святую землю с целью освободить Гроб Господень. Сумасшедшая идея подавляла в детях всякий страх перед неизвестностью и «увлекала их под видом чарующей воображение мнимой божественной миссии на путь верной гибели и рабства [17, с. 313].

Его утверждение, что в школах детские психические эпидемии случаются сплошь и рядом, остается актуальным и поныне, чему немало способствуют современные информационные технологии, включая телевизионную рекламу, интенсивно вовлекающие аудиовизуальную сферу ребенка в получение не всегда позитивной информации, искажающей особенности нации и не способствующей нрав-

ственному и психологическому здоровью молодого поколения. Этому посвящены медико-педагогические исследования современных ученых, использующих научные труды знаменитого В. П. Кащенко (1870–1943) – врача, дефектолога, педагога, считавшего, что лечебно-педагогическое воздействие на детей, особенно с недостатками характера, возможно тогда, когда, с одной стороны, медицина тесно сливается с педагогикой, а с другой, – когда психонервные отклонения у детей устраняются при помощи педагогических методов и приемов. Он был уверен, что действительно успех возможен только при взаимном глубоком проникновении одной области в другую при взаимодействии врача и педагога.

Однако одно лечение, также как и одно воспитание, по его мнению, будет безрезультатным без взаимного проникновения деятельности педагога и врача, которые должны получить специальную подготовку: врач – в педагогических дисциплинах и лечебной педагогике, а педагог – в психоневрологии детского возраста, а также в лечебной педагогике, под которой он понимал интеграцию медикотерапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих целью выправление характера и личности ребенка в целом. В. П. Кащенко, напутствуя своих учеников, особо подчеркивал, что их призвание сочетать в себе педагогов и врачей, отмечая, что в хорошо организованных медико-педагогических учреждениях синтез медицины и педагогики позволит изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт [54, с. 52].

Обращает на себя внимание тот факт, что В. П. Кащенко как ученый, занимающий гуманистическую позицию, вместо выражения «дефективные» дети, введенного в научную лексику в начале XX в., предложил называть их «исключительные» дети, подчеркивая, что врачи и педагоги имеют дело с аномалиями, обусловленными не только органическими недостатками, но и отклонениями при изначально нормальной психосоматической конституции, вызванными, однако, неправильным образом жизни, неблагоприятными социальными, экономическими условиями, а также неправильностью в пове-

дении в отношениях с окружающей средой и социальной информацией, что может быть обусловлено особенностями организма индивида и личности. В 20-х гг. прошлого столетия ученый заявил, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления является проблемой большой социальной значимости и решить ее возможно только в контексте государственной политики. Этот призыв не утратил своего значения и по сей день, когда реализуются приоритетные национальные проекты «Здоровье» и «Образование», направленные на формирование здоровой и гармонично развитой личности.

Выступая в 1909 г. на III съезде отечественных психиатров, В. П. Кащенко тему доклада связал с социальными проблемами текущей жизни и заострил всеобщее внимание на необходимости объединения врачей и учителей, предложив собравшимся создать общественное течение в пользу многочисленного класса несчастных детей в интересах государственной безопасности, школьной гигиены и педагогики. По его мнению, на долю врачей падает в высокой степени почетная задача – указать общественное и государственное значение решения вопроса о дефективных детях и пропаганде идеи о необходимости и своевременности организации государством и общественными силами школ и медико-педагогических заведений для разных типов детей.

Знаменательно, что в своей пропаганде и практической работе В. П. Кащенко, как врач и педагог, особый акцент делал на методической стороне учебно-воспитательного процесса, тем самым подчеркивая, что не ребенок должен приспособливаться к системе воспитания и программе обучения, а последние должны быть адаптированы к нему. Отсюда естественно вытекало требование, что школа везде должна принимать во внимание индивидуальные возможности и особенности каждого отдельного ребенка. В противном случае школа рискует переутомлять своего воспитанника, предъявляя к нему непосильные требования, оставляя неиспользованными или недоразвитыми те или иные способности и склонности ребенка. В связи с этим и возникает

необходимость комплексного изучения ребенка во всей полноте его особенностей и черт характера.

По мнению Е. В. Ткаченко, здоровье детей является на сегодня более важным фактором, нежели само образование, на современном этапе следует скорректировать и целенаправленно в системе образования, проводить не только обучение человека в рамках заранее определенной программы, но и создавать учебные программы под соответствующего учащегося, с учетом его развития и состояния здоровья. Создание программ, технологии образования «под человека» – это другая парадигма развития, это очередная серия трудностей. Но за этим будущее [115].

Современные достижения педагогики, психологии, физиологии, медицины подтверждают, что как бы ни были значимы отдельные элементы сложных проявлений индивида, каждое из них – проявление его личности, носит качественный характер и не может быть сведено к простой сумме аналитически выделяемых слагаемых.

Поэтому В. П. Кащенко придавал большое значение совместной ответственности и врача, и педагога в исследовании ребенка в качестве обучающегося, от совокупного вывода которых зависит точность постановки медико-педагогического диагноза и безошибочность выбора необходимых средств, методов и мер в дальнейшем развитии и воспитании.

В. П. Кащенко – блестящий пример сочетания в одном лице двух профессий – врача и педагога. Постоянное обращение ученого к прогрессивному, что имелось в то время в медицине и педагогике, развило его интуицию, позволявшую ему в течение короткого времени провести медико-педагогическую диагностику и спроектировать программу развития и устранения дефекта ребенка.

Иной взгляд на проблему детской дефективности отражен в теоретической позиции С. С. Моложавого (1879–1936) – педагога, педолога и психолога, которая заключалась в признании решающей роли окружающей среды в жизни ребенка, в становлении его личности. С

середины 20-х гг. прошлого столетия она подвергалась критике, которая достигла особой остроты в начале 30-х гг.

Концепция С. С. Моложавого сыграла положительную роль в решении проблемы детской дефективности, характеризующейся, по мнению ученого, не только изначальным пороком ребенка, но и следствием недостатков воспитания, что совпадало с взглядами П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда. Сегодня ее можно охарактеризовать как современную позицию педагогики и медицины, влияния образа жизни на решение проблемы комплексного воспитания человека, составной частью которой является и вопрос полового воспитания, теоретические основы которого были разработаны в трудах А. Б. Залкинда (1888–1936), – психоневролога, психолога и педагога, определивших стратегию решения этого вопроса в советской педагогике. А. Б. Залкинд указывал, что хотя сексуальное влечение есть неотъемлемая часть жизни человека, однако это проявление одного из низших пластов личности и не должно отвлекать ее от социальной исторической миссии. В плане возрастного развития в этой связи повышенное внимание ученый уделял подростковому возрасту и рассматривал его как критический и переходный [128].

Идея целостного изучения ребенка, свойственная педологии, импонировала П. П. Блонскому (1884–1941) – педагогу и психологу. Он считал, что характеристика каждой возрастной стадии развития ребенка должна быть комплексной. Основываясь на принципах генетического подхода к изучению поведения человека и используя объективные методы исследования, ученый связывал психологические проявления с социально-экономическим переустройством общества. В последний период своего научного творчества П. П. Блонский пишет труд «Очерки детской сексуальности», который построен на диалоге с психоанализом. Ученый был убежден, что правильно построить педагогический процесс нельзя без знания возрастных и индивидуальных особенностей детей. Поэтому он основывался на двух главных принципах обучения и воспитания: идее развития и целостном подходе к изучению ребенка, что предполагало необходимость изуче-

ния его психических и физических свойств в их взаимосвязи и взаимодействии [18].

Согласно психолого-педагогической концепции А. Б. Залкинда, существуют три типа процессов, определяющих кризисный характер подросткового возраста: процессы, закрепляющие опыт и прежние приобретения организма и делающие их более стабильными; критические процессы – бурно осуществляющиеся изменения; оформление зарождающихся элементов взрослого человека. Эти идеи, в частности, были использованы Л. Ф. Выготским при создании его периодизации возрастного развития человека и разработке понятия возрастных кризисов.

Критикуя большинство педагогических и психологических теорий своего времени, которые легли в основу биологизаторского направления педологии, А. Б. Залкинд указывал на недопустимость «биологического статизма» в рассмотрении развития ребенка. Он называл зоологическим подходом к детству сведение процессов развития ребенка только к созреванию организма и анализу становления личности в терминах элементарных поведенческих реакций.

А. Б. Залкинд считал, что среда является решающим фактором формирования личности человека, и это положение легло в основу социогенетического направления в педагогике и педологии. Идея А. Б. Залкинда о влиянии среды на развитие и поведение ребенка оказалась весьма продуктивной в решении вопроса о так называемой «моральной дефективности». Следует напомнить, что до середины 20-х гг. прошлого столетия к категории «морально дефективных» относили широкий круг детей, чье поведение отклонялось от общепринятых социальных и моральных норм. Наряду с нервными и психически больными детьми к «морально дефективным» также относили беспризорных и педагогически запущенных детей.

Существование пограничных областей между ними – объект исследований известного психолога В. Н. Мясищева, который в 1960 г. утверждал, что таковыми являются как медицинские данные о состоянии здоровья детей (неврозы, депрессии и т.д.), так и социальное

неблагополучие в семьях, в учебных заведениях, решающих вопросы обучения и воспитания детей и подростков. Вопрос не теряет актуальности и сегодня, что подтверждает необходимость объединения усилий педагогов и врачей в сфере проектирования, организации и реализации здоровьесбережения в образовательном учреждении.

Особый научный интерес у автора данной работы – врача и педагога – вызвал научный труд Б. Г. Ананьева (1907–1972) «Человек как предмет познания». Для решения проблем воспитания и обучения человека Б. Г. Ананьев как крупный теоретик и экспериментатор обосновал комплексный подход – особую методологическую стратегию, ориентированную на многоаспектное междисциплинарное познание сложных разнокачественных объектов и их множественной причинной обусловленности, результатом которого оказывается целостное представление об объекте [8]. Комплексно используя знания разных наук о человеке, ученый рассматривает содержание понятия «субъект» и связывает его с деятельностью, ее предметом, технологическим процессом, а в структуре субъекта показывает, что он интегрирует свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности.

Рассмотренный в работе материал о многообразии подходов к изучению человека, в частности вопрос взаимодействия педагогических и медицинских наук, особенно заинтересовал своеобразием оценки аспектов человекознания как специфического явления современности, связанное со всем прогрессом научного познания и его приложением к различным областям общественной практики.

В процессе практической и исследовательской работы неоднократно приходится решать вопросы научной организации труда, оптимизации управления, повышения эффективности воспитания и образования в профессиональном образовательном учреждении, готовящем медицинских работников, владеющих знаниями педагогической организации и режима жизни подрастающего поколения, сбли-

жения воспитания с гигиеной и профилактикой, со всей системой охраны здоровья, включая образовательный компонент.

Поэтому данные работы Б. Г. Ананьева стали практическим материалом, на котором базировалось наше исследование по вопросу интеграции медицинского и педагогического образования и историко-логического осмысления наследия выдающихся ученых медицины и педагогики по проблеме комплексного воспитания и обучения человека.

По мнению современного классика Н. М. Амосова (1913–2002) – врача и пропагандиста здорового образа жизни, общество может заставить заниматься физическими упражнениями и вести здоровый образ жизни детей и молодых людей в процессе воспитания, а медицина и педагогика будут выполнять свою миссию: вовремя предупреждать их о реальных опасностях [7, с. 154].

Особого внимания заслуживает опыт работы адаптивной школы под руководством члена-корреспондента РАО Е. А. Ямбурга, организовавшего тесное взаимодействие медиков, психологов, дефектологов и педагогов. Под адаптивной школой, по его мнению, понимается школа со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. По мнению Е. А. Ямбурга, насколько школьной должна быть медицина, настолько лечебной должна быть педагогика. Именно здесь их поле пересечения [129, с. 83].

Процесс адаптации в современном педагогическом поле необходимо понимать в широком значении, включающем в себя знание анатомии, физиологии, медицины, биохимии, эргономики, психологии, социологии, менеджмента и т.д., а также практический педагогический опыт. Практический опыт, в том числе и педагогический, часто носит эмпирический характер, но, согласно логике Питера Друкера, любая практическая деятельность зиждется на теории, даже если

проводники об этом не знают [80]. Так Е. А. Ямбург, исследуя свой практический опыт и раскрывая содержание здоровьесохраняющих технологий, делает заключение, что важнейшим условием успешной адаптации учащихся является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемой в зависимости от конкретных ситуаций, то есть правильное определение того, как, насколько и ко всему ли возможна и необходима адаптация [41, с. 18].

Проблема адаптации учащихся к интеллектуальным, физическим и нервным нагрузкам не теряет своей актуальности в связи с общим ухудшением психического и физического состояния здоровья детей, что, неизменно, в будущем приводит к раннему развитию синдрома хронической усталости и синдрома хронического стресса. Поэтому адаптивная школа упорно ищет путь, основанный на глубокой дифференциации по всем направлениям, включая содержание образования, педагогические технологии, формы организации учебного процесса, дозирование учебных нагрузок с учетом не только интеллектуального, но и потенциального здоровья детей [66; 67; 83; 105; 108; 110].

Эту мысль убедительно и настойчиво реализуют в педагогической практике Ш. А. Амонашвили, М. М. Безруких, Н. А. Голиков, В. И. Загвязинский, Г. К. Зайцев, М. М. Поташник, Л. Г. Татарникова, В. М. Шкловский, Е. А. Ямбург и др. В прошлом веке В. Н. Мясищев утверждал, что область борьбы с неврозами – это область, пограничная между педагогикой и медициной. Данное утверждение не теряет актуальности и сегодня.

В связи с этим многие специалисты разных отраслей подчеркивают необходимость объединения усилий педагогов и врачей в сфере проектирования, организации и реализации здоровьесберегающих технологий. В последние годы появилась новая отрасль педагогики – лечебная педагогика, направленная на организацию здоровьесохраняющего образовательного процесса (В. Ф. Базарный, А. А. Дубровский, Г. К. Зайцев, 1998 и др.), начиная с раннего периода детства. Например, в последние годы наблюдается нарастание час-

тоты перинатальных поражений нервной системы, в результате чего значительно увеличивается количество детей, имеющих не только нарушения моторного развития разной степени тяжести, но и психического, в том числе речевого развития. В результате возрастает количество детей, испытывающих значительные трудности социальной адаптации, не способных полностью усвоить программу массовых дошкольных и школьных учреждений.

Перспективы психического развития, успешность обучения детей с отклонениями в нервно-психическом развитии, их школьная и социальная адаптация зависят от раннего выявления нарушений в познавательной деятельности. В настоящее время отсутствует правильный методологический подход к оценке психического развития ребенка с перинатальной патологией на доречевом уровне, что приводит к поздней диагностике парциальных составляющих психической и речевой функций у детей раннего возраста и несвоевременности оказания не только медицинской, но и психолого-педагогической помощи (Володин Н. Н., Шкловский В. М. и др.).

В связи с этим в результате педагогического поиска и создаются разные здоровьесберегающие технологии. Интересен педагогический опыт молодого директора школы здоровья г. Тюмени Н. А. Голикова, создавшего начальную школу валеологической направленности. Суть педагогического опыта заключается в интеграции учебной, оздоровительной и развивающей деятельности школьников, то есть в комплексной реабилитации учащихся через вариативность и индивидуализацию образования, имеющего валеологическую направленность.

Н. А. Голиков использует в образовательном процессе такие формы интеграции образовательной, оздоровительной и развивающей деятельности как мониторинг развития ребенка, медико-психологический консилиум, построение индивидуальной траектории развития ребенка. Одним из условий осуществления комплексной реабилитации учащихся, по его мнению, является адаптация педагогов и воспитателей к особенностям в школе валеологической направленности, достижение понимания ими приоритетности здоровья, ов-

ладения и использования здоровьесберегающих, в том числе психосберегающих, технологий [41].

В современной школе врачей-педагогов особый научный интерес вызывает деятельность В. Ф. Базарного – врача и педагога-новатора, «Человека года в образовании – 2000», показавшего в своих исследованиях, что существующая система воспитания и обучения детей в детских садах и школах сориентирована против природы ребенка. По мнению ученого, современная школа, в основе которой лежит дидактика Я. А. Коменского, угнетает творческое воображение обучающихся. Исследования доктора В. Ф. Базарного доказали, что самым универсальным фактором, поддерживающим душевное здоровье и психику в режиме устойчивости, является постоянная работа специального механизма – коллектора чувственно-образной памяти, а если дети оказываются вне творческого вдохновения, в практически непереносимых переживаниях, то это приводит к пограничному психопатологическому состоянию – фрустрации [14].

По мнению В.Ф. Базарного, необходимо объединить Министерство образования с Министерством здравоохранения и другими структурами, имеющими отношение к проблеме семьи и детства, на единой программной основе и организовать Государственный Комитет воспроизводства семьи, гармоничного развития и обучения подрастающего поколения, а вопросы, касающиеся нравственного, творческого и физического развития молодых людей законодательно вывести из-под так называемого сексопатологического «плюрализма».

Цели образования и воспитания в современных социально-экономических условиях, по мнению И. В. Бестужева-Лада, «остались те же, что и 20, и 200, и 2000 лет назад. И, видимо, останутся до окончания века человеческого. Это – воспроизводство Личности, Родителя, Гражданина, Работника. Всё – с большой буквы и именно в приведённой последовательности приоритетов» [15]. Он считает, что многодетные и малодетные семьи одинаково подрывают общество, поэтому подсистема образования родителей, как первая и основополагающая в системе народного образования, должна быть обеспечена

соответствующими профессионалами, которые смогут провести «сексуальное просвещение» и «половое воспитание», для чего в настоящее время нет ни преподавателей, ни адекватной школьной аудитории. Как видим, И. В. Бестужев-Лада также предусматривает решение проблем образования посредством профессиональной интеграции, то есть подразумевается подготовка специалиста с медико-педагогическим образованием, без чего невозможно воспитать личность, родителя, гражданина, работника.

Таким образом, наблюдая за продолжающимся процессом развития интеграции медицинских и психолого-педагогических научных знаний в комплексном воспитании человека, мы отдаем предпочтение наследию отечественной науки, создающей необходимые предпосылки для объединения естествознания, общественных наук на основе целостного познания человека. Достижение конкретных наук о человеке выдвигает требование высокого уровня интеграции знаний о человеке как предмете научного познания в современной философской литературе.

Одним из наиболее характерных проявлений интеграции научных дисциплин можно считать развитие междисциплинарных связей между многими естественными и общественными науками. Становление системы человекознания в современных условиях потребовало взаимодействия медицинских и педагогических наук, которое в свою очередь потребовало выработки и применения общих принципов и знаний о человеке, знаний об индивидуальности человека.

Для общества в целом педагогический эффект, как и медицинский, проходит по «меридианам» индивидуальностей. Именно поэтому педагогические и медицинские науки обладают существенным преимуществом перед теоретическими науками, поскольку они объединяют общее, особенное, единичное применительно к решению определенных жизненных задач. Трудно переоценить значение расширения и все более продуктивного объединения медицинских, педагогических и технических наук для становления системы человекознания. Это объединение обеспечивает гуманизацию технологий, высо-

кую действенность современных методов профилактики и педагогических средств воспитания и обучения.

Эти задачи потребуют расширения философско-социологического обсуждения проблем и перспектив комплексного управления взаимодействием медицинских и педагогических научных знаний о человеке.

Государственная политика в области образования в контексте Болонских соглашений предусматривает значительные изменения практически по всем уровням и направлениям профессионального образования и открывает возможность интеграционным процессам в проектировании, содержании и реализации образовательных программ, то есть на современном этапе общественного развития имеются все предпосылки для дальнейшего развития социального института медико-педагогического образования: организационные, правовые, экономические, содержательные, методические, технологические и т.д.

Таким образом, интеграция медицинских и педагогических наук на современном этапе социально-экономического развития общества становится приоритетной, выступает одним из факторов его экономического прогресса и должна быть ориентирована на обеспечение самоопределения личности, ее самореализацию, соответствовать международному уровню профессиональной культуры медика-педагога, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности, а модернизация страны опирается на модернизацию медицины и педагогики, их интеграцию.

Выстраиваются новые направления в педагогической системе, в основу которой положена идея гуманизма, его паритетности, признания высшей ценности – человеческой жизни, ее здоровьесбережения. Глобализация становится общей судьбой для народов и культур, которые, чтобы сохранить себя, должны прийти к пониманию возросшей ответственности человека и человечества за жизнь и ее качество, и это является приоритетной задачей медицины и педагогики, что и

потребовало в данной работе ретроспективного анализа медико-педагогического образования в России.

Нам представляется, что требование обязательного предварительного гуманитарного образования для всех, независимо от профессии, поставленное в XIX в. Н. И. Лобачевским и Н. И. Пироговым, особенно актуально сегодня, когда резко меняются ценностные ориентации. Как свидетельствует социальный опыт, без знания истории невозможно решать проблемы современности.

В соответствии с приоритетными задачами социально-экономического развития России требуется профессиональная подготовка специалиста, имеющего медико-педагогическое образование. Данная проблема активно обсуждается в обществе, в медицинских и педагогических источниках. По нашему мнению, имеется экономически выгодная правовая возможность подготовки такого специалиста в системе профессионально-педагогического образования, а именно – получение психолого-педагогических знаний на базе завершеного профессионального медицинского образования.

Заключение

Проблемы научного феномена педагогической акмеологии ещё долго будут привлекать внимание педагогов, психологов, лингвистов, поскольку нет однозначного взгляда на эту науку, не выработаны принципы, методы педагогической акмеологии.

Обращение к нерешённым и спорным вопросам педагогической акмеологии позволяет представителям разных научных направлений расширить горизонты научных направлений – возможно развитие акмелингвистики, акменоосферной педагогики, акмеологии управления и мн.др.

Авторы намереваются продолжить издании серию коллективных монографий под общим названием «Педагогическая акмеология».

Приглашаем к сотрудничеству всех заинтересованных учёных.

Список литература

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
2. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
3. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
4. *Алексеев Н. А.* Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. А. Алексеев. Екатеринбург, 1997. 266 с.
5. *Альбуханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. Москва: Просвещение, 1980. 336 с.
6. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
7. *Амосов Н. М.* Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. Свердловск: Среднеуральское книжное издательство, 1987. 176 с.
8. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Москва: Наука, 2000. 351 с.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 1998. 376 с.
10. *Анисимов О. С.* Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. Москва: Изд-во РАГС, 1998. 772 с.
11. *Анисимов О. С.* Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. Москва: Всероссийская высшая школа управления АПК РСФСР, 1989. 412 с.
12. *Анисимов О. С.* Стратегия и стратегическое мышление (акмеологическая версия) / О. С. Анисимов. Москва: Агро-Вестник, 1999. 605 с.

13. *Асмолов А. Г.* Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» / А. Г. Асмолов // Педагогика. 2004. № 7. С. 3–11.

14. *Базарный В. Ф.* Деструктивные влияния современного учебного процесса на телесное здоровье / В. Ф. Базарный // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 17–22.

15. *Бестужев-Лада И. В.* Цели образования: идеал, оптимум, норма / И. В. Бестужев-Лада // Гуманизация образования. 2000. № 1. С. 8–20.

16. *Бехтерев В. М.* Объективная психология / В. М. Бехтерев. Москва: Наука, 1991. 480 с.

17. *Бехтерев В. М.* Проблемы развития и воспитания человека / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. Москва: Издательство Института практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

18. *Блонский П. П.* / сост. и авт. предисл. Богомолова Л. И. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.

19. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.

20. Большая медицинская энциклопедия. Москва: Советская энциклопедия, 1962. 1248 с.

21. Большая медицинская энциклопедия. Москва: Советская энциклопедия, 1976. 584 с.

22. Большая медицинская энциклопедия / под ред. Б. В. Петровского. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1982. 536 с.

23. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

24. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–20.

25. *Брушлинский А. В.* Дискуссионные вопросы теории развивающего обучения / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. 2000. № 2. С. 44–46.

26. *Буева Л. П.* Диалектика социального и индивидуального в развитии личности. Человек как комплексная проблема / Л. П. Буева // Вопросы философии. 1983. № 12. С. 114-118.

27. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / О. С. Булатова. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.

28. *Булгаков С. Н.* Героизм и подвижничество // Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. 240 с.

29. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. Москва: Издательство МГУ, 1982. 336 с.

30. *Вершловский С. Г.* Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. 2003. № 8. С.3-8.

31. *Вескер А. Б.* Тренинг актерского мастерства учителя: учебно-практическое пособие / А. Б. Вескер. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

32. *Воробьева И. В.* Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / И. В. Воробьева. Екатеринбург, 2006. 24 с.

33. *Вульф В. З., Харькин В. Н.* Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя) / В. З. Вульф, В. Н. Харькин. Москва: Магистр, 1995. 112 с.

34. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. Москва: Издательство Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 500 с.

35. *Гагарин И. С.* Письмо к А. Н. Бахметьевой от 09.11.1874 // Тютчев Ф. И. Стихи. Письма. Воспоминания современников. Москва: Правда, 1988. 221 с.

36. *Гастев А. К.* Как надо работать. Практическое введение в научную организацию труда / А. К. Гастев. Москва: Экономика, 1972. 478 с.

37. *Герасименко Н. Ф.* Власть и здоровье нации (Что ожидает Россию в XXI веке) / Н. Ф. Герасименко // *Здравоохранение*. 1997. № 4. 15 с.

38. *Гинецинский В. И.* Проблемы структуры мирового образовательного пространства / В. И. Гинецинский // *Педагогика*. 1997. № 3. С. 4-16.

39. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2000. 219 с.

40. *Глуханюк Н. С.* Психология субъектной профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк // *Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2003 № 5 (23). С. 64-78.

41. *Голиков Н. А.* Школа здоровья (из опыта начальной школы валеологической направленности) / Н. А. Голиков. Тюмень: Вектор-БУК, 2000. 248 с.

42. *Гончаров А. А.* Поиски выразительности в спектакле / А. А. Гончаров. Москва: Искусство, 1964. 174 с.

43. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. Москва: Издательство МГУ, 1982. 208 с.

44. *Давыдов В. В., Зак А. З.* Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак // *Проблемы рефлексов. Современные комплексные исследования*. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного университета, 1987. С. 43 - 49

45. *Деркач А. А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва: Издательство РАГС, 1999. 392 с.

46. *Деркач А. А., Кузьмина Н. В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. Москва: РАУ, 1993.

47. Домострой. Издательство: Ярославль, 1991. 144 с.
48. *Ершов П. М.* Режиссура как практическая психология / П. М. Ершов. Москва: Искусство, 1972. 351 с.
49. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1987. 234 с.
50. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1997. 244 с.
51. *Зинченко В. П.* Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. Москва: Тривола, 1994. 64 с.
52. *Зинченко В. П.* Эргономика / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. Москва: Тривола, 1996.
53. История советской психологии труда. Тексты. (20-30 - е годы XX века) / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Муниповой, О. Г. Носковой. Москва: Издательство МГУ, 1983. 360 с.
54. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: книга для учителя / В. П. Кащенко. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1994. 223 с.
55. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов. Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
56. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоарер. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 294 с.
57. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
58. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Москва: ЦГЛ, 2004. 32 с.
59. *Краевский В. В.* Методологическая рефлексия в научной и учебной работе / В. В. Краевский // Педагогика. 1989. № 2. С. 72–79.
60. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций / В. В. Красных. Москва: Гнозис, 2001. 270 с.

61. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]; под ред. Е. С. Кубряковой. Москва: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.

62. *Кузнецов С. В., Семенов И. Н.* Формирование рефлексивных приемов саморегуляции практического мышления кадров государственной службы: // С. В. Кузнецов, И. Н. Семенов. Москва: Изд-во РАГС, 1998. С. 116–141.

63. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.

64. *Кузьмина Н. В.* Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. Санкт-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.

65. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. Москва: АПН, 1990. 149 с.

66. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1991. 224 с.

67. *Лейбович А. Н.* Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. Москва: ИД «Ореол», 1996. 228 с.

68. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 302 с.

69. *Леонтьев А. А.* Деятельный ум / А. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2001. 392 с.

70. *Лесгафт П. Ф.* Избранные труды / сост. И. Н. Решетень. Москва: Физкультура и спорт, 1987. 359 с.

71. *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт; пер. с чешского Р. Е. Мельцера. Москва: Прогресс, 1970. 686 с.

72. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. Москва: Мир, 1974. 550 с.

73. Локк Дж. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. 224 с.

74. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Педагогика, 1991. 297 с.

75. Лопес Е. Г. Развитие ключевых компетенций будущих ремесленников в процессе социально-профессионального воспитания: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. Г. Лопес. Екатеринбург, 2006. 200 с.

76. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. Москва: Лабиринт, 1996. 436 с.

77. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

78. Маслоу А. Х. К психологии бытия / под редакцией В. Данченко. Москва: «Рефл-бук», 1968. 683 с.

79. Мелик-Пашаев А. А. Акмеология и творчеством К постановке проблемы / А. А. Мелик-Пашаев // Мир психологии. 1999. № 2. С. 23-29.

80. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. Москва: Дело, 1998. 800 с.

81. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие / Л. А. Микешина. Москва: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. 464 с.

82. Митина А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых / А. М. Митина // Педагогика. 2003. № 5. С. 79-84.

83. Михайлов Ф. Т. Содержание образования и его идеальная форма / Ф. Т. Михайлов // Известия Российской академии образования. 2000. № 2. С. 4-14.

84. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. Москва: Издательский дом «Карпуз», 2000. 272 с.

85. *Никольская А. А., Сикорский И. А.* Гармония развития и воспитания / А. А. Никольская, И. А. Сикорский // Педагогика. 1994. № 3. С. 76-80.
86. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Русский язык, 1987. 664 с.
87. *Орлов А. А., Агафонова А. С.* Введение в педагогическую деятельность: практикум: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. А. А. Орлова. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.
88. Основы системы Станиславского: учебное пособие / Н. В. Кисиленко, В. А. Фролов. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 128 с.
89. *Пави П.* Словарь театра / пер. с фр. К. Разлогов. Москва: Прогресс, 1991. 504 с.
90. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
91. Педагогическое наследие (Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.) / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва: Педагогика, 1989. 412 с.
92. *Петровская Л. А.* К вопросу о своеобразии социализации взрослого Л. А. Петровская // Мир психологии. 1999. № 2. С. 29-32.
93. *Подобед В. И., Горшкова В. В.* Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. 2003. № 7. С. 30-37.
94. *Пономарев Я. А.* Исследование проблем психологии творчества / Я. А. Пономарев. Москва: Наука, 1983. 336 с.
95. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург. Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
96. *Ребрик С. Б.* Мастер-класс «Art of Sale». Стили. Техники. Модели / С. Б. Ребрик. Москва: Эксмо, 2003. 176 с.

97. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 1-2.

98. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1958. 114 с.

99. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

100. *Сартр Ж.-П.* Стена. Сборник рассказов / пер. с фр. Е. Плеханова. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2006. 224 с.

101. *Семенов И. Н., Репецкий Ю. А.* Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий // Мир психологии. 1999. № 2. С. 32-38.

102. *Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Психология рефлексии: проблемы исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–41.

103. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии / В. В. Сериков // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. 2001. Вып. 5. С. 22–30.

104. Словарь иностранных слов / под ред. В. В. Пчелкина. Москва: Русский язык, 1989. 606 с.

105. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. Москва: АРКТИ, 2003. 272 с.

106. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 1600 с.

107. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

108. *Сократов Н. В.* Мотивационные основы здоровьесберегающего воспитания детей / Н. В. Сократов, О. Брагилова, С. Манакова // Воспитание школьников. 2003. № 9. С. 44–46.

109. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. Москва: Тривола, 1996. 600 с.

110. *Сорокин О. Г., Ушаков И. Б., Щербинина Н. В., Нагорнев С. Н.* Метод количественной оценки адаптационного состояния организма и возможности практического его использования / О. Г. Сорокин [и др.] // Валеология. 1996. № 2. С. 80-92.

111. Социальный стресс и психическое здоровье / под ред. Т. Б. Дмитриевой, А. И. Воложина. Москва: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 248 с.

112. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой / К. С. Станиславский. Москва: Искусство, 1985. 479 с.

113. Театральные проблемы теоретической и практической апробации системы педагогического воздействия / под ред. П. В. Кулешова. Тамбов, 1996. 142 с.

114. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей: в 2 томах / Б. М. Теплов. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1-2.

115. *Ткаченко Е. В.* О проблемных вопросах российского образования на современном этапе / Е. В. Ткаченко // Известия Уральского научно-образовательного центра РАО: Образование и наука. 2000. № 2 (4). С. 15-19.

116. *Ткаченко Е. В., Климов В. П.* Дизайн-образование: концептуальные версии / Е. В. Ткаченко, В. П. Климов // Известия Уральского научно-образовательного центра РАО: Образование и наука. 2000. № 1 (3). С. 94-100.

117. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Учпедгиз, 1953. Т. 1: Вопросы воспитания. 639 с.

118. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Пед. соч.: В 6 томах /сСост. С. Ф. Егоров. Москва: Педагогика, 1990. Т. 5.: В какой мере человек поддается воспитанию и от чего зависит успех в воспитании? 528 с.

119. Федеральный Закон от 01.12.2007 № 309-ФЗ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации

в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта // Собрание законодательства РФ. 2007. N 49. Ст. 6070

120. Феномен артистизма в современном искусстве / под ред. О. А. Кривцун. Москва: Индрик, 2008. 520 с.

121. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. Москва: Республика, 1993. 415 с.

122. Хофф Р. Я вижу вас голыми. Как подготовиться к презентации и с блеском ее провести / Р. Хофф. Москва: Класс, 2005. 224 с.

123. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1998. 462 с.

124. Чехов А. П. Скучная история (Из записок старого человека) / А. П. Чехов. Москва: Художественная литература, 1964. 46 с.

125. Чехов М. А. Тайны актерского мастерства. Путь актера / М. А. Чехов. Москва: АСТ, 2009. 560 с.

126. Шапоринский С. А. Вопросы теории производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1981. 183 с.

127. Энциклопедический словарь. Москва: Русские энциклопедии, 1983. 1118 с.

128. Эткин А. М. Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х гг. / А. М. Эткин // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 13–22.

129. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. Москва: Новая школа, 1997. 352 с.

130. Broadbent D. E. Perception and communication / D. E. Broadbent. London & New York: Pergamon Press, 1958. 338 p.

131. Treisman A. Strategies and models of selective attention / A. Treisman // Psychological Review, 1969. V. 76. N 3. P. 282-299.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Культурологические аспекты педагогической акмеологии	6
1.1. Педагогическая акмеология как наука о непрерывном профессиональном совершенствовании педагога.....	6
1.2. К проблеме идентификации педагогической акмеологии..	18
1.3. Педагогическое общение как акмеологическая проблема.	37
1.4. Толерантность в педагогическом общении.....	55
1.5. Когнитивный компонент толерантности в профессиональном педагогическом образовании.....	70
1.6. Этико-культурологические знания профессорско-преподавательского состава как необходимый компонент его профессионального роста.....	90
1.7. Педагогический артистизм: поиски средств выразительности.....	110
Глава 2. Интегративные связи педагогической акмеологии	139
2.1. Психолого-акмеологические основы профессиональной рефлексии.....	139
2.2. Акмеологическое проектирование образовательного пространства взрослого человека.....	167
2.3. Исторические этапы интеграции медицинского и педагогического образования в комплексном воспитании человека.....	195
Заключение	238
Список литературы	239

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

Коллективная монография

Компьютерная верстка Е. Ю. Бычковой

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 30.05.2012 Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 14,9 Уч.-изд. л. 15,3 Тираж 150 экз. Заказ № _____.
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
