

Учитывая, что в социально-педагогической деятельности ведущей является функция защиты прав и интересов ребенка, а условия ее реализации не всегда благоприятны, социальный педагог должен обладать адекватной самооценкой, иметь твердую жизненную позицию, уметь отстаивать свою точку зрения, быть уравновешенным и уверенным в себе человеком. Формирование этих качеств возможно только в атмосфере делового сотрудничества, при наличии равно партнерских взаимоотношений, развивающихся в процессе общения преподавателя и студента по типу «взрослый – взрослый».

Опыт и практика показывают, что ограничение функционально-ролевыми отношениями в учебной деятельности не способствует повышению уровня ответственности творческой активности студентов, их самовыражению. Установление же межличностных взаимоотношений порождает потребность в совместной деятельности, что в свою очередь, побуждает студента к самообразованию и самовоспитанию.

Специфика профессии и утверждение личностно-ориентированных технологий в системе вузовского образования определяют принципиально новые ориентиры в построении взаимодействия преподавателей и студентов. Очевидно преимущество и необходимость выбора демократического стиля общения, «ломки» старых стереотипов, основанных на авторитарных методах руководства. Роль преподавателя трансформируется в роль консультанта и наставника. В профессиональном обучении акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление, самоконтроль и собственную активность обучаемых.

*Бенин В.Л.*

### **Научная школа в становлении личности ученого**

Духовное производство по самой своей природе есть общественное производство. Его продукт, в несравненно большей степени, чем продукты материального производства, является итогом всей предшествующей деятельности общества. Принципиальная несводимость познавательного процесса к деятельности «робинзонов от науки», его коллективный характер в философско-гносеологических рамках давно является общепринятым. Однако глобальность философско-методологической установки на коллективный характер процесса познания, где объектом выступает все мироздание, а субъектом – человечество, не позволяет методом простой редукции получить ответ на вопрос о специфике такого сложного феномена, каким является научная школа. «Размытость» множества зачастую противоречащих друг другу определений понятия научной школы, подчеркивал С. Д. Хайтун, говорит об отсутствии ясности в этом вопросе<sup>4</sup>. За прошедшую четверть века в отношении данной проблемы мало что изменилось.

---

<sup>4</sup> Хайтун С.Д. Об историческом развитии понятия научной школы. – В кн.: Школы в науке. –М.: Наука,1977. С.276.

«Новый иллюстрированный энциклопедический словарь» определяет понятие «школа» как направление в науке, литературе, искусстве и т. п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. Первое, на что нельзя не обратить внимание в данной дефиниции, это то, что в ней практически ставится знак равенства между школами в науке и школами в искусстве. Но это вряд ли целесообразно из-за явной доминанты эстетического компонента в школах в искусстве по сравнению со школами в науке.

Будь определение, предложенное энциклопедическим словарем, бесспорным, мы могли бы с легкостью утверждать, что научная школа представляет собой профессиональную общность людей, сподвижников единой научной концепции. Но, во-первых, все универсальные определения потенциально опасны погрешностью против логического закона обратного соотношения объема и содержания понятия. А во-вторых, исследовавший данный вопрос Г. М. Гладышев подчеркивает: «В любой художественной Школе повторяются очень схожие ситуации: учитель один, а учеников много и каждый индивидуален и обладает различными способностями. Перед учителем обычно встает сложнейшая проблема, каким образом избежать канонизации своей поэтики и способствовать разнообразию типов художественных индивидуальностей своих учеников. Нет ничего более вредного в социальном смысле, чем учитель-ремесленник, неспособный изменить самую совершенную программу соответственно с началами своего воспитанника»<sup>5</sup>. В приведенном высказывании, на наш взгляд, присутствует одна весьма важная характеристика школы. Общность принципов и художественной (или исследовательской) программы не означает слепого копирования, репродуктивного воспроизводства основополагающих для данной школы идей.

Таким образом, уже здесь мы сталкиваемся с единством повторяемости и неповторимости, устойчивости и изменчивости в рамках одной художественной школы. Момент устойчивости собственно и позволяет идентифицировать некую группу профессионалов как школу, в то время как момент изменчивости позволяет ей развиваться, гарантирует от потенциальной опасности догматизации. Это диалектическое единство, очевидно, не в меньшей степени характеризует и научные школы.

В социо-культурном отношении научные школы представляют собой механизм трансляции накопленного в той или иной области знания научного опыта, основные формы развития науки. С этих позиций их анализировал Б. М. Кедров, усмотревший в них те основные ячейки науки, в которых формируются ее новые силы и осуществляется постоянное взаимодействие между старыми и молодыми кадрами ученых, между учителями и их учениками, между основателями новых научных направлений и их преемниками. Но, и это следует подчеркнуть, главные организационные формы развития науки именно в социо-культурном отношении. Собственно организационные формы развития

---

<sup>5</sup> Гладышев Г.М. Педагогические условия развития духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога. –Оренбург,2000. С.13-14.

науки исторически менялись. В XVIII веке в этом качестве выступали академии наук, в XIX веке – университеты, в XX веке – научно-исследовательские институты. При этом внутри названных организационных форм отнюдь не всегда формировались научные школы.

Б. М. Кедров (который, правда, анализирует школы в естествознании) выделяет четыре основных признака научной школы<sup>6</sup>:

- это структурная ячейка современной науки, существующая внутри самой науки и позволяющая концентрировать усилия большой группы ученых на решении определенной, достаточно ограниченной области актуальных проблем в той или иной отрасли науки;

- это тесно спаянный коллектив ученых старшего и младшего поколений, в рамках которого осуществляется «передача научного капитала» от основателя научной школы к его ученикам; спаянность коллектива обеспечивается исключительно преданностью всех его участников интересам разработки общей идеи;

- для жизнеспособной научной школы характерно то, что она создает зародыши новых научных школ, способных обеспечить «расширенное воспроизводство» научных идей и открытий;

- для научной школы важно, что число последователей и продолжателей данного направления растет в возрастающих пропорциях.

Четвертый признак из названных, на наш взгляд, является весьма спорным и отражает тенденции экстенсивного развития науки. Что же касается третьего признака, то он, как нам кажется, не только верен, но и имеет принципиальное значение. Научная школа представляет собой не собрание адептов идей ее основоположника (такие подходы способны тиражировать лишь эпигонство от науки), а форму трансляции и развития научного знания, в которой отрицание определенных наработок прошлого периода есть условие достижения новых научных результатов.

Безусловным общепринятым критерием выделения научных школ является наличие лидера, обосновавшего некую новую научную идею. Но научная школа подобного типа в значительной степени «прикована» к своему руководителю, а время ее существования определяется, как правило, творческой активностью лидера. Ее характеризует нацеленность на доказательство верности идей, выдвинутых основоположником данной школы. Этой цели подчинены все усилия членов школы. Однако это же обстоятельство ограничивает их научные возможности демонстрационными рамками, лишь подтверждающими взгляды основоположника. Ученикам в такой школе предназначена роль «вечных вторых», поэтому, как правило, после отхода основоположника от активной научной деятельности школы данного типа распадаются, ибо никто из «вечных вторых» не может (да и чисто психологически вряд ли способен) встать на место «первого». Сатирический образ подобной системы отношений выведен драматургом Е. Л. Шварцем в образе охотника из широко известной пьесы-сказки «Обыкновенное чудо».

---

<sup>6</sup> Кедров Б.М. Научная школа и ее руководитель. – В кн.: Школы в науке. С.309-310.

Логично предположить, что, как и любая школа, научная школа также предполагает не только функциональное, предметно-логическое, но и межличностное взаимодействие. К характеристикам главы научной школы исследователи правомерно относят не только то, что он определяет направленность деятельности и образ мышления, но и характер межличностных отношений. Более того, именно межличностное взаимодействие, неформальное сотрудничество отличает современные научные школы от «классических». Такой неформальности можно добиться лишь при наличии достаточного близкого и разностороннего духовного контакта. Г. П. Мягков особо выделил такую важнейшую координату существования научной школы как феномен общения, коммуникации<sup>7</sup>. Поэтому нам думается, что вне определенного морального и мировоззренческого климата вряд ли может сформироваться полноценная научная школа, ибо она представляет собой органическое единство формального и неформального коллективов, психологический климат в которых не допускает чинопочитания, поскольку каждому известна действительная роль каждого в общем деле.

Следует особо подчеркнуть, что, как показали специальные социально-психологические исследования, для людей, входящих в те или иные научные школы, весьма важную роль в оценке лидера играют не только его научные заслуги, но и его способность выступать нравственным образцом. Следовательно, одним из критериев научной школы выступает своеобразная морально-нравственная атмосфера в ней.

Основное отличие современной научной школы от «классической», отмечает С. Д. Хайтун, заключается в том, что объединенные ею ученые вовлечены в сферу коллективного труда еще и помимо этой школы, а их неформальное сотрудничество в рамках школы накладывает отпечаток и на их работу в стенах любого другого научно-исследовательского института. Другое отличие современной научной школы от «классической» состоит в меньшей ее «прикованности» к возглавляющему ее руководителю, так что группировка идет не столько около лидера, сколько вокруг предмета исследования.

Важной особенностью научной школы в сфере гуманитарного знания является отмеченная Г. П. Мягковым ее философская основа. Научная школа в гуманитарном знании есть непременно философская школа или школа, тяготеющая к обобщениям философского уровня. Следствием этого является еще одна характерная черта именно гуманитарной научной школы, отмеченная С. В. Чирковым: гуманитарные, «социальные» науки подвержены значительно более непосредственному влиянию со стороны социально-политических структур общества, нежели школы в естествознании<sup>8</sup>. Однако в главных квалификационных признаках они совпадают.

Исходя из изложенного, мы полагаем, что научная школа представляет собой неформальный механизм трансляции накопленного в той или иной облас-

---

<sup>7</sup> Мягков Г.П. Научное сообщество в исторической науке: опыт «русской исторической школы». –Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. С.116.

<sup>8</sup> Чирков С.В. Археография и школы в русской исторической науке конца XIX – начала XX вв. // Археографический ежегодник за 1989 год. -М., 1990. С.20.

ти знания научного опыта, основанный на единстве основных взглядов, общности и преемственности принципов и методов исследования, в котором отрицание определенных наработок прошлого периода есть условие достижения новых научных результатов.

**Вакарина С. Ф**

### **Личностно-ориентированные психотехнологии преодоления акцентуации черт характера педагогов**

Происходящая в настоящее время смена образовательной парадигмы с когнитивно-ориентированной на личностно ориентированную приводит к переосмотру роли и значения Педагога. На первый план выдвигается его личностный потенциал, способность быть субъектом профессиональной деятельности. В условиях личностно ориентированного образования перед педагогом стоят задачи исправления и преодоления нежелательных качеств и акцентуаций характера.

Пути самосовершенствования, которые намечает большинство педагогов: познание себя, тренировка воли, управления эмоциями умение выйти из психического кризиса, освоение технологии педагогического общения и взаимодействия с людьми, сознательных самоограничение. Опираясь на работы Н. И. Гуткиной, Б. В. Зейгарник, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, можно выделить три формы рефлексии, которые могут быть применены педагогом: рефлексия образа действия, рефлексия в области самопознания и рефлексия профессиональной деятельности. Причем две первые формы являются основой для развития и формирования третьей, которая интегрирует результаты базовых форм.

Применение данных психотехнологий рассчитано на акцентуацию личностных свойств педагога. Личностно развивающий подход способствует более глубокому осознанию себя в системе межличностных отношений в диаде «Учитель-ученик», пониманию учащихся, проявлению. Интересы к их личностным особенностям. Полученные во время обучения знания позволяют педагогу прогнозировать свое поведение, стиль деятельности и общения с учащимися, вносить коррективы в свои социально-психологические тенденции. Основные пути преодоления акцентуаций черт характера педагога: эмоциональная вовлеченность в процессе педагогического общения; развития гибкого профессионального мышления; выработка конструктивного стиля взаимодействия с учащимися; активное преодоление внутренних противоречий и недостатков в работе; постоянное стремление к саморазвитию; развитие способности к дененстрации; снижение фрустрированности; повышение социально-коммуникативной компетентности.

Оптимальное использование внутренних ресурсов психики способствует осуществлению перехода потенциальных возможностей педагога уровень саморегуляции (высший уровень самосознания), то вероятность преодоления