

высока, так как применение фразеологизмов позволяет повысить эффективность процесса обучения первому иностранному языку в целом за счет

- формирования и развития у обучаемых навыков работы с одноязычными источниками;
- формирования и развития у студентов языковой догадки;
- формирования у них более полного представления о ментальности носителей языка.

Кроме того, фразеологические единицы дидактически релевантны как носители смысловой и композиционной нагрузки, а также прагматической установки текста.

Как средство повышения эффективности процесса обучения первому иностранному языку, использование фразеологизмов может быть отнесено к инновациям в образовании, так как соответствует таким его инновационным стратегиям, как: фундаментальное и практикоориентированное образование; подготовка специалистов для глобального пространства; качественное образование.

Предлагаемая инновация сравнительно легко может быть реализована, так как

- 1) соответствует актуальным потребностям страны, региона, города, связана с социальным, государственным заказом образованию;
- 2) использует достижения современных гуманитарных наук (в частности – сравнительного языкознания);
- 3) использует передовой педагогический опыт,
- 4) предполагает задействование собственного профессионального опыта преподавателей-лингвистов, их интуиции, творческого потенциала;
- 5) опирается на анализ педагогического процесса конкретного учебного заведения – Уральского государственного университета им. А.М. Горького, соответствует его реалиям и возможностям ;
- 6) имеет место системность и системная совместимость инновации с реальным учебным процессом;
- 7) возможны осуществление мониторинга и
- 8) оценка эффективности инновации в сравнении с имеющимися результатами обучения;
- 9) могут быть получены данные о воспроизводимости образовательной инновации.

*Гречухина Т.И., г. Екатеринбург*

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ**

Социально-экономические преобразования резко изменили экономические и ценностные ориентиры российского общества, что, естественно, повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Данная ситуация востребовала инновационную деятельность педагогических коллек-

тивов, которая должна быть направлена на решение не только узко предметных образовательных задач, но и социальных: по стабилизации общественных отношений, гармонизации личности и социума, государства и отдельных социальных групп, личности и государства. Только во взаимосвязи этих задач возможно завоевание образованием “статуса” впередсмотрящего” любого социума и человеческой цивилизации в целом” (Б.С.Гершунский).

Социальной задачей педагога-профессионала, который осознает опережающую роль образования, становится формирование социального субъекта, чтобы инициировать у него появление такого социального заказа, который отвечал бы требованиям культуры, времени, личности. Выполнение этой задачи обусловлено способностью педагога “выходить” за рамки школы, заниматься социальным прогнозированием, вступать в сотрудничество с представителями различных сфер социума и на этой основе проектировать свою профессиональную деятельность.

Изменение социального заказа на содержание и виды образования привело к смене приоритетов во взаимоотношениях психологии и дидактики. Переход к развивающему образованию потребовал от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей деятельности. Это предполагает, по мнению Панова В.И, наличие у педагога соответствующей психологической грамотности и компетентности. Речь прежде всего идет о профессионально-социальной мобильности и активности педагога.

Одной из важнейших проблем, существующих сегодня в профессиональной деятельности педагога, является рассогласование между характером отношения “человек - деятельность”. Выготский Л.С. отмечает, что решение проблем развития деятельности возможно благодаря инновационным процессам, которые являются “средством качественно нового осуществления деятельности, направленной на сознательное преобразование человеком социальной действительности”. Процесс разрушения, преодоления и замены старых стереотипов новым, более совершенным опытом инновационной деятельности осуществляется постепенно и предполагает прохождение нескольких этапов: *формирование проблемного сознания, информационный поиск, программирование, реализацию программы, закрепление нового опыта.*

Инновационная деятельность начинается с чувства неудовлетворенности. Оно возникает в проблемной ситуации, когда потребность учителя в успешном решении педагогических задач наталкивается на какие-то барьеры, внешние и внутренние. Это могут быть низкие результаты деятельности, несоответствие деятельности новым, изменившимся требованиям времени и т.д. Чтобы проблемное сознание мотивировало инновационную активность, необходимо, чтобы неудовлетворенность, возникающая под влиянием барьеров, трансформировалась в неудовлетворенность способами своей деятельности, то есть внешний барьер превратился в внутренний. В связи с этим возникает сложная задача: переключить энергию абстрактного недовольства

педагогов на свою собственную деятельность, повысить уровень их самокритичности и рефлексивности.

В.А.Сластенин, Л.С.Подымова, исследуя вопрос о месте и роли рефлексии в структуре инновационной деятельности учителя, определяют ее как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны). Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности несомненно связана с личностью педагога, с его ориентацией на саморазвитие. Источником этого процесса по утверждению Щедровицкого Г.П. выступает система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности, поэтому исследователи предлагают создавать такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения. Рост самосознания, как полагает Слободчиков В.И., можно индуцировать (запускать по типу пускового механизма) специально организованными коллективными процессами, следствием которых являются проявления заранее не планировавшихся и не предусмотренных изменений самосознания личности и членов коллектива, как это имеет место при возникновении событийной общности.

Выявляя роль коллективной деятельности и ее коллективного субъекта в детерминации индивидуального сознания и познания (в том числе собственных целевых и ценностных установок учителя), вслед за Лекторским В.А. мы основываемся на том положении, что индивидуальный субъект, его сознание и познание должны быть поняты, учитывая их включенность в различные системы коллективной практической и познавательной деятельности.

В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, рассматривая некоторые положения Л.С. Выготского, отмечают, что для него детерминация индивидуального сознания и познания имела следующую схему: *коллективная (социальная) деятельность в форме общения людей - культура - знаки - индивидуальная деятельность - индивидуальное сознание и познание*. Позиция самих исследователей заключается в том, что изначальным и подлинным субъектом всех форм деятельности является коллективный субъект, и, лишь включаясь во все многообразие коллективных форм деятельности, индивид становится субъектом собственной деятельности.

Необходимым условием становления индивида субъектом собственной деятельности, как отмечает Панов В.И., является формирование «рефлексивного отношения к самому себе (к тому, ЧТО я делаю, - предметное содержание, КАК я делаю - способы моей учительской деятельности - и ради ЧЕГО я делаю - ценностные ориентации личности)».

А.И. Пригожин главной характеристикой субъекта инноваций считает его деятельное самосознание, то есть понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Но одновременно субъект есть носитель и автор вклада в какую-либо совместную деятельность, партнер в межсубъектных отношениях. У учителя должно быть сформировано ценностное отношение и способности

не только к педагогической работе, но и к инновационной деятельности, и к саморазвитию. Учитель осуществляет образовательный процесс не в одиночку, а совместно с другими педагогами. Все они - члены педагогического коллектива. Совместно работающие педагоги строят структуру своих отношений и в зависимости от их содержания определяют качества своего коллектива. Так же как каждый человек может быть субъектом своего развития, коллектив может быть субъектом поддержания своей дееспособности и своего развития. В этом случае его члены становятся субъектами самоуправления коллективом. Для обеспечения эффективного решения задач развития учебно-воспитательной системы необходимо участие всего педагогического коллектива в постановке целей развития, поиске и реализации путей их достижения. Отсюда - необходимость формирования ценностного отношения к развитию коллектива (или, как понимаем мы, профессионально-педагогического сообщества). Формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов - педагогическим сообществом.

Рассматривая деятельность учителя в условиях педагогического сообщества, Сластенин В.А. и Подымова Л.С. считают необходимым проведение анализа этой деятельности с точки зрения мотивационной направленности. Каждое педагогическое сообщество формирует свой способ удовлетворения потребностей. Рассматривая способы удовлетворения потребностей в сообществе, исследователи исходят из целей деятельности. Как бы ни было сложно устроено сообщество, в любом из них можно выделить два крайних случая: цели либо совпадают, либо противоположны. Все остальные случаи лежат между ними.

Знания, преобразованные в умения, становятся основой для самостоятельного педагогического творчества, как особого состояния педагогического сознания. Это состояние характеризуется способностью к личностной самоорганизации учителя. Педагогическая самоорганизация - способность учителя к «самовыращиванию» своих внутренних ресурсов - личностных структур сознания, придающих гуманный смысл его деятельности. Внутренние ресурсы - это личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредствование, автономность и др.

Костромина С.Н. отмечает, что на качество инновационной деятельности педагога влияет интуиция, склад мышления. Эти результаты согласуются с другими данными, полученными Краснопрядцевой О.М., о неоднозначной зависимости между общим уровнем интеллектуальной активности учителя и чувствительностью его к собственно педагогическим проблемам. Если для учителя обнаруживаемое познавательное противоречие в широком смысле (за пределами узко профессиональной деятельности) не имеет смысла ценности, то есть того, посредством чего можно реализовать собственно творческий, присущий ему интеллектуальный потенциал и дать ему дальнейшее развитие, то не стоит ждать высокой познавательной активности от такого учителя и в профессиональной деятельности. Возможность для возникновения профессионального мышления будет восприниматься таким учителем

как конфликт, как познавательная фрустрация, которая разрешается, как и все другие жизненные ситуации, приводящие к фрустрации, в опоре на сложившиеся тенденции избегания, трансформации деятельности, защиты себя, обвинения других и т.д. С другой стороны, чтобы обладать развитой чувствительностью к педагогическим проблемам, недостаточно иметь развитую общую чувствительность к проблемам. Здесь проявляются особенности профессионального образа мира, раскрывающиеся в двух направлениях:

- как движение профессионального мышления, которое обеспечивается новообразованиями, в том числе и продуктами мыслительной деятельности в виде найденных решений, знаний (в этом случае образ мира расширяется “изнутри” за счет включения в него продуктов мыслительной деятельности);

- как противоположный по своей направленности процесс, когда некие знания, обретаемые действующим субъектом со стороны, вписываясь в профессиональный образ мира, обретают ценность, расширяют его и создают возможность для пересмотра ранее найденных решений.

Лазарев В.С., Коноплина Н.В. полагают, что учитель должен быть субъектом как минимум четырех видов деятельности: педагогической, инновационной, коллективного самоуправления и саморазвития. В каждой из них решаются определенные типы задач. Решение этих задач требует от педагога выполнения разнообразных действий, которые вначале выстраиваются в сознании, а затем реализуются в действительности. Как субъект, учитель может выполнять функции: анализа, целеполагания, планирования, организации, контроля, проектирования, мотивирования, оценки, коммуникации и др. Для реализации этих функций субъекта учитель должен обладать соответствующими средствами и уметь применять эти средства в практической деятельности. Именно в условиях коллективной инновационной деятельности появляется возможность выращивания способности педагога конструировать эти средства и применять их в педагогической практике.

При сознательной регуляции деятельности, отмечают Сластенин В.А. и Подымова Л.С., учитель фиксирует изменение в содержании и способах ее осуществления, обнаруживает препятствие на пути достижения цели. Педагог отражает не только препятствие, но и самого себя - действующего и воспринимающего это препятствие в своей деятельности, оценивающего себя как способного преодолеть препятствие, изменить отношение к нему, прогнозирующего последствия изменения границ для конкретной деятельности и “Я-концепции”. На этом этапе рефлексии у учителя активизируется познавательная деятельность, связанная с изменением содержания своих способов и отношений. Осознание изменения и оценка этого изменения приводят к возникновению у педагога перспектив и возможностей развития инноваций. На следующем этапе рефлексии деятельности учитель анализирует себя как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Он способен актуализировать и формировать сложные, адекватные решаемой им проблеме, шкалы оценивания, понимать себя как верно или ошибочно решающего педагогические задачи, конструктивно относиться к границам своей деятельности.

В результате рефлексии на успешное выполнение деятельности (или на перспективу успеха), учитель с развитой “Я-концепцией” испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы. Такой педагог самоутверждается как личность, так как знает, что способен преодолеть препятствия личностного и духовного роста на пути достижения цели. Он интегрируется в педагогическом сообществе, передает другим свои “находки”, несет ответственность за свою инновационную деятельность перед детьми, родителями, собой.

Рассматривая коллективную инновационную деятельность как условие становления профессионализма учителя, мы не устраняем объективную необходимость субъективно-личностного начала в педагогическом творчестве и полностью разделяем позицию В.С.Библера: «Благодаря тому, что социальность всеобщего труда каждый раз творится заново и вместе с тем сохраняет свою культурность (ведь это социальность во времени, в полифонии культур), своеобразным «социальным квантом» действия неизбежно оказывается личность, постоянно неравная сама себе, способная вступать с собой в актуальный, действенный, продуктивный диалог. И именно поэтому способная вступать в живое, реальное общение с другой личностью».

Завалей Н.А., г. Екатеринбург

### СВОЕОБРАЗИЕ ПОНИМАНИЯ В.С. СОЛОВЬЕВЫМ ГЕНДЕРНЫХ ПРОБЛЕМ

Философское творчество В.С. Соловьева росло *«не из одного, а из нескольких корней»*, связанных с первой нравственностью человека, определяемой стыдом, жалостью и истиной, писал В.В. Зеньковский (1,458). Уже это позволяет нам утверждать, что отечественная философская мысль, в том числе и В.С. Соловьева, важнейшей стороной которой является универсализм и нравственность, делающая человека человеком через познание Бога, не могла обойти гендерную проблематику.

В этом мы убеждаемся, анализируя «Оправдание добра», где автор размышляет о необходимости возвышения нравственных начал над животными инстинктами, богоподобного в человеке над звероподобным. В основе возвышения лежит стыд: *«я стыжусь, следовательно, существую, не физически только существую, но и нравственно, - я стыжусь своей животности, следовательно, я еще существую как человек»* (3,79). Во всех языках, слова, соответствующие понятию *«стыд»*, отличаются двумя особенностями: связью с предметами половой сферы и применением этих слов ко всем случаям неодобряемого нарушения нравственных требований *вообще* (3,156). Важно здесь не столько то, что человек вообще *стыдится*, сколько то, *чего* он стыдится. Обладая этой способностью стыда, не замечаемую у других животных, человек мог бы быть определен как животное *стыдящееся*. Это определение, лучшее многих других, не отмечало бы, однако, в человеке носителя особого мира, или нового порядка бытия. Но тот факт, что человек прежде и больше всего *стыдится* именно самой сущности животной жизни, или коренного проявления природного бытия, прямо показывает его как существо