

Чехия. 2006г), 7 Международный биенал графического дизайна «Золотая пчела» (Москва, Россия. 2006г.), 8 Международный триенал плаката (г. Таяма, Япония. 2006г.).

Проблемам организации учебного процесса в условиях трансформации общества посвящены международные конференции, проведенные на базе академии искусств. Так, в октябре 2006 года проведена Международная научно-теоретическая конференция «Актуальные проблемы искусства и современной художественной школы Беларуси в условиях глобализации культуры», в апреле 2007 года - Международная научно-практическая конференция «Культура. Наука. Творчество». Участие в конференциях ученых и представителей творческих профессий из различных стран позволяет осмысливать образовательные процессы и процессы современных культурных изменений путем сравнительного анализа. При этом современные проблемы художественного образования осмысливаются в контексте программы развития регионов Республики Беларусь с позиций проблем освоения, сохранения и развития традиций белорусского искусства и культуры в прошлом, настоящем и будущем. Вопросы образовательных инноваций в творческих вузах: вопросы унификации процесса и выработки образовательных стандартов занимают важное место при обсуждении актуальных проблем развития культуры и искусства.

Развитие международных связей в образовательной сфере способствует становлению общего образовательного и культурного пространства, что является чрезвычайно важной задачей для выхода на качественно новый уровень выработки ценностно-мировоззренческих установок социально-гуманитарного знания. Сегодня, с абсолютной уверенностью можно отметить, что без международного диалога творческой молодежи и изучения классических и современных образцов мирового искусства процесс интеграции в европейскую и мировую культурно-образовательную сферу в значительной степени затрудняется, а также замедляется реализация тенденции, связанной с интернационализацией высшего образования, повышением его качества и авторитета на международном уровне.

Таким образом, проведение международных обменов, открытый диалог, обмен идеями будут способствовать объединению усилий тех, кому дороги духовная культура, гуманистические традиции народов, мир и благо всего человечества.

Литература

1. Гончаренок И.И. Болонская декларация и Пражское Коммюнике программные документы развития высшего образования в Европе. // «Высэйшая школа». 2002.- №4.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

В.И. Гладковский

Брестский государственный технический университет, г. Брест, Беларусь

Стратегия образования в условиях трансформирующегося общества, помимо всего прочего, должна быть направлена на развитие субъекта образовательной деятельности, способного не только обслуживать уже имеющиеся сложные, наукоемкие и социально полезные технологии воспроизводства общественной жизнедеятельности, но и выходить при необходимости за пределы нормированной предыдущими поколениями деятельности, проявлять инициативу, осуществлять инновационные процессы, которые можно назвать процессами творчества в самом широком смысле этого слова. Следовательно, образовательная деятельность, как в средней, так и, особенно, в высшей школе, должна быть построена так, чтобы обеспечить не только обучение, но и развитие субъекта образовательной деятельности.

Для построения проблемной ситуации рассмотрим притчу о трех каменотесах, везущих тачки с камнями на строительство храма. В ответ на вопрос: «Что вы делаете?», первый из них молвил *уныло*: «Камни таскаю», второй сказал *спокойно*: «На жизнь зарабатываю», а третий ответил *гордо*: «Храм строю». Что же можно увидеть в этих ответах?

М. Т. Громкова, доктор психологических наук, отмечает, что каменотесы эмоционально неодинаково относятся к своему труду [2, с. 87]. Следовательно, в психологическом контексте в качестве характеристики деятельности выделяется *эмоциональное отношение к деятельности*.

М. Н. Аплетаяев, доктор педагогических наук, обращается к притче с другой стороны — со стороны рефлексивного отношения к действительности. Для перехода в рефлексивную позицию необходимо ответить на вопросы *рефлексивного ряда*: «Что я делаю?», «Зачем я это делаю?», «В чем смысл того, что я делаю?» Первый каменотес, который тащит надоевшую ему тачку с камнями, как раз и отвечает на первый вопрос о содержании деятельности. Он даже не задумывается о том, зачем он это делает. Второй — спокоен, поскольку знает, зачем он это делает: семью надо кормить. Третий с гордостью сообщает о строительстве храма как о цели *своей* деятельности. К таким выводам он мог прийти только в результате развитой рефлексии. [1]. Получается, что с педагогической точки зрения различие в ответах каменотесов объясняется разной степенью *развития рефлексивной способности*.

М. А. Розов, доктор философских наук, полагая, что у первого каменотеса отсутствует цель как основной компонент деятельности, основное внимание уделяет актам деятельности второго и третьего каменотесов, которые, по его мнению, отличаются друг от друга только целевыми установками. При этом участник, зарабатывающий на хлеб семье, строит и собор, а тот, кто строит собор, зарабатывает и на хлеб. Переход от одного акта деятельности к другому осуществляется при помощи *рефлексивного преобразования цели деятельности*.

С целью более тщательного анализа, построим модель деятельности каменотесов по В.В. Краевскому, который определяет модель как «систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования» [3, с. 201]. В состав деятельности каменотесов входят: предмет, процесс, способ, продукт, цель, отношение к деятельности, уровень рефлексии. Первое, что бросается в глаза при анализе состава — это то, что категории, относящиеся непосредственно к процессу деятельности: предмет, процесс, способ и продукт деятельности — у всех каменотесов абсолютно одинаковы. Отличия сводятся к разнице в целях, в отношении к деятельности и уровне рефлексии. Первый каменотес говорит не столько о цели своей деятельности, сколько, о ее содержании, а также о самом главном для него — о своем негативном отношении к инструментальному оснащению деятельности. Как будто во всех его бедах виновата тачка, а не он сам. Цель как основной компонент деятельности в его ответе явно не просматривается. На этом основании М.А. Розов полагает, что набор действий первого каменотеса нельзя считать деятельностью и совсем не рассматривает его [6, с. 72]. Тем не менее, хотя первый каменотес явно цель не формулирует, она, несомненно, существует! Ведь набор его операций вовсе не случаен. Тачка с камнями перетаскивается из каменоломни на строительство, т.е. с одного *определенного* места на другое *определенное* место. И первый каменотес об этом *знает!* Иначе он просто не смог бы везти груз в *надлежащее* место. Может быть в силу чрезвычайной сосредоточенности на самой деятельности или по какой-нибудь другой неизвестной нам причине, он не находит нужным сообщить об этом. Поэтому, необходимо все-таки признать, что все каменотесы занимаются одной и той же деятельностью, но на различных ее уровнях.

Действительно, первый каменотес не задумывается над тем, зачем он *уныло* тащит свою тяжелую кладь. Степень его рефлексии низкая, что характерно для *первого уровня целеполагания*. Ему кто-то выбирает цель и определяет способ достижения. Поэтому первого каменотеса целесообразно назвать *исполнителем*, выполняющим чьи-то указания. Собственно, это и есть цель его деятельности. Иначе говоря, выполнение указаний, распоряжений, инструкций и т. п. является для такого человека самоцелью. Спрос на исполнителей никогда не убудет, поскольку от них тоже есть своя польза.

Второй каменотес *спокойно* говорит лишь о том, что нужно ему и его семье, какую выгоду он лично извлекает из своего труда: "На хлеб зарабатывать, семью кормить надо". Поэтому он тоже не упоминает о цели строительства. Ему, в сущности, все равно, чем заниматься, лишь бы платили. Второго каменотеса целесообразно назвать наемником или прагматиком. Наемники особо не задумываются над своим *внутренним миром*, над своим *опытом* и над своим *отношением* к миру и своему опыту. Ведь для того, чтобы заняться *другой* деятельностью, к примеру, рефлексией, необходимо прекратить *эту* деятельность. Но им некогда, у них дела, им торопиться надо... Заметим, тем не менее, что целевая установка прагматика направлена только на компенсацию, которую он может получить, выполнив то или иное действие. Следовательно, основной механизм его деятельности носит компенсационный характер. Прямого отношения к цели строительства целевая установка наемника не имеет. Поэтому такой уровень рефлексии естественно назвать средним. Целеполагание второго каменотеса относится ко *второму уровню*, поскольку он сам выбирает цель, но использует традиционный способ ее достижения.

Третий каменотес, в отличие от первых двух, ясно осознает цель всего строительства. Не зря он с *гордостью* отвечает: "Я строю Собор!" Правда, он забывает о том, что он не один строит Собор. Ведь кто-то до него уже *осознал* необходимость постройки, *нашел* средства, *спроектировал* здание, *организовал* строительство. Поэтому для третьего каменотеса более четким был бы ответ: "Я *участвую* в строительстве храма, для людей *стараюсь*". Этим тоже можно гордиться... Уровень его рефлексии явно высокий. Его целеполагание относится к *третьему уровню*. Он сам выбирает цель и способ ее достижения. Третьего каменотеса целесообразно назвать *созидателем*. Созидатель сам распоряжается своей деятельностью в соответствии с общим замыслом строительства.

Если понимать «тачку с камнями» не буквально, а в переносном смысле, как совокупность повседневных обязанностей, которые так или иначе приходится выполнять каждому человеку, то от незатейливой притчи о трех каменотесах можно перейти на более абстрактный уровень рассмотрения способов существования человека с учетом и без учета преемственности в делах и поступках на протяжении всей жизни. С. Л. Рубинштейн писал по этому поводу, что "Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается" [4, с. 643].

Другими словами, любую деятельность можно понимать и как цель и как смысл существования. Поэтому, трудно не согласиться с мнением А.И. Жука о том, что именно реализация деятельностной функции выявляет практическую значимость педагогики как науки [5, с. 52].

В самом деле, *исполнителю* достаточно дать указание по выполнению задания. Если это в его силах и он обладает соответствующей квалификацией, то исполнитель обязательно выполнит указание, как бы он к нему не относился. Компенсацией для него является удовлетворение от выполненного задания. Но в любом случае контекст выполнения вносит свои коррективы в первоначальную установку и поэтому даже самому ретивому исполнителю приходится хотя бы в малой степени проявлять

инициативу потому, что нельзя составить инструкции на все случаи жизни. В силу своих особенностей исполнитель нуждается в *инструктивном руководстве*.

Прагматику довольно пообещать награду в любой форме, устраивающей его, и тогда он способен выполнять объем работы, превышающий норму при условии соответствующей компенсации. Другими словами, на основе механизма компенсации деятельности он способен к проявлению инициативы в большей степени, чем исполнитель. Если уровень сложности и трудности деятельности не соответствует квалификации наемника, то он может отказаться от ее выполнения, но скорее всего проявит инициативу и найдет способ повысить свою квалификацию. Главное для него — захотеть получить компенсацию за свою деятельность. Поэтому прагматик нуждается в *управлении*, понимаемому по Г.П. Щедровицкому в смысле деятельности над деятельностью [7, с. 429].

Созидатель должен знать, осознавать и разделять общую цель деятельности. Остальное он построит для себя сам в процессе *самоуправления* своей деятельностью на основании рефлексивного преобразования цели деятельности.

Таким образом, определяющей для развития личности субъекта образовательной деятельности в трансформирующемся обществе является рефлексивное преобразование цели деятельности. Оно может быть только целенаправленным, осознанным и самостоятельным. Собственно, именно такое преобразование деятельности Г.П. Щедровицкий называл управлением, имея в виду целенаправленную деятельность по преобразованию другой деятельности. Поэтому, перефразируя С. Л. Рубинштейна, можно утверждать, что именно в такой деятельности личность субъекта образовательной деятельности, а также его инициатива не столько проявляется, сколько образуется, а, следовательно, становится и развивается.

Литература

1. Аплетаяев, М.Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности / М.Н. Аплетаяев // Педагог 3 1997 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://bspu.secna.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/pedagog3.html. — Дата доступа: 02.02.2007.
2. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. / М.Т. Громкова — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003, — 415 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.
4. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 713 с.
5. Основы педагогики: Учеб. пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик; Под общ. ред. А. И. Жука. — Мн.: Аверсэв, 2003. — 349 с.
6. Розов, М. А. В поисках Жар-птицы / М. А. Розов // Вопросы философии — 2005, №6. — С. 63—82.
7. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий — М.: Шк. Культ. Полит., 1995. — 800 с.

ЗНАЧЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ НАЧАЛА РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕС

Кристина Алдона Блажене

Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса, г. Вильнюс, Литва

Дайва Даугвилене

Вильнюсская коллегия коммерции и права, г. Вильнюс, Литва

Создание Европейского Союза – экономического и политического союза двадцати семи стран – важнейшие функции которого это-общие рынки, поддержание единой валюты и общей политики развития земельного хозяйства, в настоящее время