Научно-методический журнал

№ 2 (31)

(апрель – июнь)

2003

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования Российской Федерации

Правительство Республики Мордовия

ГОУВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева»

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.П. Макаркин
главный редактор

С.В. Полутин
заместитель главного редактора

С.В. Гордина
ответственный секретарь

А.Ф. Киселев
Г.А. Балыхин
П.Ф. Анисимов
В.Л. Матросов
В.И. Курилов
В.П. Савиных
А.Ф. Хохлов
В.А. Поляков
В.В. Конаков
В.В. Кадакин
Н.Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Образование: федеральный аспект

О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 № 334 3

Интеграция региональных систем образования

Г.Ф. Ушамирская, А.Н. Резников. Проблема системной интеграции института образования в регионе 4
Ю.Е. Шабалин. Интеграция системы образования региона в условиях трансформирующегося регионального образовательного пространства 15
Г.И. Большакова. Специфика управления развитием региональных профессионально-образовательных комплексов 19
А.Н. Плотников. Интеграция университетских комплексов с региональной инновационной системой 25
В.Ф. Кузнецов. Проблемы единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз» 30

Университетский учебный комплекс

А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, С.А. Кожевникова. Проблемы и перспективы регионального Университетского учебного комплекса на базе Пензенской государственной архитектурно-строительной академии 35
Т.И. Лукичева, С.А. Кожевникова. Маркетинг отношений — основа формирования регионального Университетского учебного комплекса 43
А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, Л.А. Найниш. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования 47
Е.М. Каргина, О.В. Варникова. Роль университетского комплекса технического вуза в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста 50
Н.Е. Макарова, Л.А. Найниш. Индивидуализация обучения в системе профессионального образования 53
Э.В. Кондратьев, Н.А. Старостина. Развитие организации как цель обучения производственных менеджеров 54
Е.А. Хижняк, С.А. Кожевникова. Методика преподавания экономики в финансово-экономическом лицее 57
А.И. Еремкин, Л.А. Найниш, В.Я. Вдовина, А.А. Кожеуров. Психолого-педагогические особенности тестирования детей-сирот в системе Ассоциации «Университетский учебный комплекс» 61
Л.А. Найниш, Н.Е. Макарова, Е.М. Тишина. Проблемы психологического соответствия в системе непрерывного профессионального образования 64

Модернизация образования

В.Л. Кураков. Инновационные основы развития системы образования как структурной составляющей социальной сферы 66
Н.А. Филиппова, Л.А. Кормишкина. Повышение качества образования — необходимое условие структурной перестройки экономики 72
С.В. Гордина, Р.В. Карасев. Проблемы и цели научно-информационного обеспечения развития образования 77
С.П. Бурланков. Интеграция образования, науки и производства как основа управления качеством продукции 81
А.В. Гидлевский. Интеллектуальная модель образования и методология измерения его качества 87

© «Интеграция образования», 2003

Академическая интеграция

В.К. Зникин. Основы оперативно-розыскной деятельности как учебная дисциплина в структуре профессиональной подготовки юристов 92

Интеграция образования и воспитания

О.Н. Викторов. Механизм формирования ценностных ориентаций личности студента 95
В.В. Федоров. Проблема обеспечения саморазвития студентов в контексте гуманизации высшего образования 101
М.Э. Рябова. Текст как смысло-содержательная доминанта воспитания в образовательном процессе 105

История образования

В.П. Киржаева. Казанская учительская семинария в политико-правовом и культурно-образовательном контексте эпохи 112
В.И. Лаптун. Развитие светского и духовного образования в России в первой половине XVIII в. (на материале поволжских губерний) 120
И.А. Зеткина. 2004 г. — год мордовского национального просветительства 126

Психология образования

К.М. Романов, Н.А. Тюрьмина. Особенности социально-психологической креативности 131
Н.И. Мешков. Учебная мотивация и профессиональное мышление 138
О.О. Полякова. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели 141
А.Н. Баженова. Профессиональная деформация личности психолога 145

Образование и культура

И.В. Загороднова. Роль архетипов и ментальности в формировании педагогических систем 151
В.И. Рогачев. Культ покровительницы воды в свадебной обрядности и в фольклоре народов Среднего Поволжья 154

Экономическое образование

Д.В. Родин. Организация маркетинговой деятельности кадрового менеджмента предприятия 159
О.И. Аверина. Роль и значение экономического анализа в системе подготовки специалистов по бухгалтерскому учету 162
Е.Д. Кормишкин. Роль проблематики обеспечения продовольственной безопасности в формировании экономического кругозора студентов сельскохозяйственной специальности .. 167

Филологическое образование

Л.М. Урубкова. Интегрирующая роль практики в формировании личности переводчика 174
В.В. Демичева, Т.В. Яковлева. Материал учебников начальной школы как средство организации работы над семантикой существительных 179
Л.В. Маркина. Прагматическая составляющая семантической организации диалектных бессоюзных сложных предложений 183

Рецензии, отзывы, информация 186

Памяти ученого 191

Редактор *Е.С. Руськина*. Компьютерная верстка *И.А. Пакшиной*.

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Сдано в набор 01.04.03. Подписано в печать 25.06.03. Дата выхода в свет 25.07.03
Формат 70 x 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 18,76. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 4166.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430000, Саранск, ул. Большевистская, 68.
http://edumag.mrsu.ru

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430000, Саранск, ул. Советская, 55а.

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Правительство Российской Федерации
ПОСТАНОВЛЕНИЕ

09.06.2003 № 334 **г. Москва**

О ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВВЕДЕНИЮ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В целях развития системы профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования, Правительство Российской Федерации **п о с т а н о в л я е т:**

1. Принять предложение Министерства образования Российской Федерации, согласованное с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, о проведении в 2003/04, 2004/05 и 2005/06 учебных годах эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования (далее именуется — эксперимент), для создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) учащихся в старших классах общеобразовательной школы, апробации нового содержания и форм организации учебного процесса с учетом потребностей рынка труда и обеспечения сознательного выбора учащимися будущей профессии.

2. Возложить на Министерство образования Российской Федерации и Российскую академию образования научно-методическое обеспечение проведения эксперимента.

3. Рекомендовать органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления ежегодно предусматривать в бюджетах субъектов Российской Федерации и местных бюджетах необходимые средства для финансирования проводимых в подведомственных общеобразовательных учебных заведениях мероприятий, связанных с их участием в эксперименте.

4. Министерству образования Российской Федерации ежегодно, по окончании учебного года, представлять в Правительство Российской Федерации доклад о ходе эксперимента.

Председатель Правительства
Российской Федерации **М. КАСЬЯНОВ**

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Г.Ф. Ушамирская, *ректор МОУ «Волжский институт экономики и менеджмента — Высшая школа коммерции», доцент,*

А.Н. Резников, *начальник Управления образования Администрации г. Волжского*

В статье рассматриваются различные аспекты системной интеграции регионального института образования. Определяя сущность интеграции как планомерное достижение системой образования состояния целостности, приобретения подлинно системных характеристик на основе единства ценностно-целевых установок, авторы подчеркивают, что интеграция — не только состояние, но и целенаправленный, планомерный процесс (совокупность процессов), ориентированный на достижение заранее сформулированных ценностей и целей, представленных в виде принципов. Ключевой проблемой структурно-функциональной интеграции, по мнению авторов, является оптимизация взаимосвязей, обеспечивающая максимально полное достижение целей образования и реализацию ее функций.

In this article considers different aspects of the systematical integration of the regional educational establishment. The author underlines the social importance of the problem. Determining the essence of the integration as the systematic achievement of the condition of integrity by the educational system, obtaining of the authentic systematic characteristic on the base of the unity of both valuable and purposeful orientations, G.F. Ushamirskaya and A.N. Reznikov underlines that the integration is not only the condition but the purposeful and systematic process (totality of processes) that is aimed on the achievement of the values and purposes defined in advance and represented as the principles. In the author's opinion the key problem of the structural functional integration is the optimization of mutual cooperation, which provides the complete achievement of the aims of education and realization of its function.

Система образования является социальным институтом, который потенциально представляет собой один из «локомотивов», способных вывести страну из социокультурного кризиса. «Образование является важнейшим фактором экономического роста страны, — подчеркивают Ж.И. Алферов и В.А. Садовничий. — Поэтому необходимо усиление внимания со стороны государства к системе образования, расширение государственной поддержки этой сферы исходя из стратегических интересов страны. Именно такой подход позволит российской экономике без существенных потерь адаптироваться к мировым тенденциям»[1].

Очевидно, требования научной объективности и здравого смысла заставляют признать, что сегодня существует ограниченное количество возможностей выхода страны из тупика, в котором она оказалась вследствие просчетов, а иногда и откровенно преступных действий, характерных для эпохи так называемых радикальных социально-экономических реформ. Одна из этих возможностей связана с использованием потенциала системы образования, интегрированной с наукой и наиболее перспективными отраслями экономики.

Образование сегодня должно стать не просто подсистемой социальной сферы, удовлетворяющей ряд потребностей личности, но специфической областью общественной жизнедеятельности, в которой моделируется будущее, формируются ресурсы развития и компенсируются многие негативные последствия функционирования других социальных институтов. В силу этого система образования берет на себя часть функций последних, существенно расширяя сферу своего влияния. Одновременно она все в большей степени выступает как объект социальных интересов многообразных акторов социальной деятельности.

Изменение функционального статуса института образования, возможно пока еще только намечающееся и не вполне осмысленное в России, уже сегодня заставляет рассматривать данный процесс как необходимость, единственной альтернативой которой являются усиление хаоса и окончательная утрата шансов не

© Г.Ф. Ушамирская, А.Н. Резников, 2003

только на возрождение, но и на выживание в качестве особой культуры и цивилизации. В соответствии с таким подходом необходимо признать следующее.

Во-первых, изменение роли образования должно стать управляемым процессом, ибо только в этом случае можно говорить о его результативности и эффективности, а также о возможности минимизации негативных следствий, которые неизбежны даже в случае ожидаемой и, казалось бы, абсолютно благотворной идеи возрастания роли образования.

Во-вторых, утверждение нового статуса образования требует и структурно-функциональных преобразований этой, по сути, консервативной системы. И отнюдь не случайно в последнее время исключительно много говорится о модернизации системы образования России, что, безусловно, не является прихотью отдельных чиновников, но отражает объективную потребность социального развития. Даже в том случае, если приоритеты модернизации будут выбраны ошибочно, ее необходимость не дискредитируется ситуацией неправильного управленческого решения; напротив, еще большее значение приобретает проблема управления реформированием института образования.

В-третьих, вряд ли может быть оспорен тезис, в соответствии с которым лишь при условии высокого уровня самоорганизации образование способно выполнить задачи, поставленные вызовами современной эпохи. Институт образования должен стать действительно системой, т.е. приобрести характеристики, которые свойственны данному уровню социальной организации. Более того, практика показывает, что эта система должна быть интегрированной, т.е. достигшей такой степени единства, при которой устанавливается упорядоченная и бесконфликтная связь между ее элементами, в частности между организационными структурами, нормами и ценностями.

Интеграция как социальный процесс довольно давно является предметом различных наук. Обычно ее определяют как гармонизацию и объединение социальных групп (социально-классовая интеграция), элементов культуры (культурная интеграция), нравственных норм (моральная интеграция). Обостренное внимание к интеграционным процессам в последнее время связано с развитием процесса глобализации, в ходе которого возникают качественно новые коммуникационные отношения между субъектами социального действия, ведущие в конечном счете к изменению самого человека и типичных форм его самоорганизации. «Создав всемирные коммуникационные сети, человек окончательно превратил себя в часть чего-то большего, чем он сам. Человеческое общество получило новое — информационное — измерение, потенциал которого далеко не реализован»[2].

Глобализация не только накладывает отпечаток на восприятие людьми общего контекста своего существования, не только меняет субъективные личностные мироощущения. Тенденции, характеризующие установление глобальных взаимосвязей и взаимозависимостей, в той или иной степени (и более или менее сознательно) репродуцируются на всех уровнях общественной самоорганизации, практически во всех социальных институтах. Можно с достаточно высокой степенью уверенности утверждать, что в настоящее время интеграция (по сравнению со своей противоположностью — дифференциацией) становится ведущей тенденцией эволюции. Хотя, безусловно, она не отменяет дифференциацию как явление и процесс, поскольку в противном случае прекратилось бы само развитие.

Одним из случаев социальной интеграции является возникновение новых общественных систем из ранее разнородных элементов. В то же время не меньший, а иногда и больший интерес имеет развитие интеграционных тенденций в рамках уже существующих систем и социальных институтов. К числу последних относится институт образования, в рамках которого тенденция к гармонизации и единству всегда имела особое, самоценное значение. Обусловлено это было прежде всего изначальной социетальностью образования, т.е. его стрем-

лением к формированию и распространению единой культурной ориентации, разделяемой (хотя и не обязательно единообразно и единодушно) членами общества и выступающей в качестве их социальной идентичности. Исторический опыт убеждает, что заявления (и заверения) о системе образования как о сфере, где сеют «разумное, доброе, вечное», не беспочвенны, они отражают глубинную суть образовательно-преобразующей общественной практики, меняющей в случае необходимости личность человека, нацеливающей ее на общественные потребности, интересы и идеалы.

Ориентация образовательной системы на общие ценности и нормы, несомненно, вела к ее интеграции и получала дополнительное подкрепление в теоретических разработках темы интеграции. Как полагают отечественные авторы, в просвещении XX в. история исследования интеграции проходит три этапа:

— рубеж веков — 20-е гг. — разработка различных аспектов проблемно-комплексного обучения на межпредметной основе;

— 50—70-е гг. — изучение межпредметных связей и внедрение соответствующих разработок;

— 80—90-е гг. — анализ собственно интеграции[3].

Понятие «интеграция» по отношению к системе образования используется обычно в двух значениях[4]. Во-первых, оно применяется для качественной характеристики состояния педагогического процесса, в ходе которого осуществляется соединение знания и сознания, количественное («знаниево-репродуктивное» обучение) и качественное («личностно развивающее» обучение) развитие сознания ученика. В контексте такого представления А.Я. Данилюк определяет интеграцию образования как осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходят усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов[5].

Во-вторых, понятие применяется для определения уровня институционального развития образовательной системы, ее структурно-функциональной характеристики.

Характеризуя обе стороны интеграции, авторы книги «Особенности процесса интеграции непрерывного образования при ступенчатой подготовке кадров» подчеркивают: «Государственная политика в сфере образования включает прежде всего содержательный и организационно-экономический аспекты. Под содержательным мы будем понимать принятые в дидактической литературе два понятия интеграции: интеграция содержания образования и интеграция (синтез) знаний… В органической взаимосвязи с содержательным находится организационно-экономический аспект государственной политики, который объединяет вопросы формирования объема и структуры подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, структуры размещения и финансирования образовательных учреждений, системы управления ими»[6].

Рассматривая вслед за Т. Парсонсом систему образования прежде всего как социальный институт, включающий в себя совокупность ресурсов и ролей, необходимых для передачи знаний и культурных ценностей от одного поколения к другому, мы представляем ее интеграцию в качестве процесса и результата (момента) эволюции системы. В предельно общем понимании *сущность интеграции сводится к планомерному (упорядоченному) достижению системой образования состояния целостности, приобретения подлинно системных характеристик на основе единства ценностно-целевых установок.* Ценности в данном случае выступают высшими принципами, на основе которых обеспечивается согласие на всех уровнях самоорганизации системы[7].

Понятие «интеграция» не является синонимичным понятиям «сплоченность» или «консенсус». Интеграция — это упорядоченное взаимодействие индивидов, групп и институтов, основанное

на отношениях относительной автономии и зависимости между его участниками[8]. Касательно системы образования речь, следовательно, идет об упорядоченном взаимодействии всех элементов образовательного процесса (в идеале — об их гармонизации). При этом следует иметь в виду, что используемое на практике понятие «система образования» не является основанием для автоматического придания социальному институту образования атрибута системности. Это чаще всего сложившийся штамп, устойчивое словосочетание, не всегда несущее в себе смысловую нагрузку, но закрепленное в нормативно-правовых документах[9]. В частности, в Законе Российской Федерации «Об образовании» система образования определяется как совокупность взаимодействующих:

преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций[10].

Однако определение системы только как совокупности ряда элементов несостоятельно в философском и социологическом отношениях[11]. В философии понятие *система* не просто подчеркивает организованный характер некоего множества (так и определял ее основоположник концепции *системного подхода* Л. фон Берталанфи[12], и это ее понимание оставалось инвариантным во всех предлагавшихся с тех пор подходах к определению системы), но и предполагает наличие у явления ряда необходимых свойств. Любая система «есть объект, на котором установлено отношение с заранее фиксированными свойствами, или объект, на котором реализуются свойства с заранее фиксированными отношениями»[13]. Всякий объект (явление, событие и т.д.), рассматриваемый как система, имеет несколько уровней организации: концептуальный, т.е. уровень системообразующих свойств (свойств отношений); структурный, т.е. уровень системообразующих отношений; уровень элементов системы.

Известно, что к обязательным свойствам системы относятся: целостность и членимость; структура; наличие интегративных качеств, т.е. качеств, присущих системе в целом, но не свойственных ни одному из ее элементов в отдельности; существование системообразующего элемента.

Следовательно, чтобы превратиться в систему, образование на региональном (разумеется, и на федеральном) уровне должно приобрести системные характеристики, важнейшей, но не единственной из которых является целостность. По мнению М.С. Кагана, *целостность* необходимо рассматривать как качество системного объекта и отношение целого и его частей. Она описывается понятиями *взаимодействие* и *взаимосодействие* в решении единых задач, стоящих перед целым[14].

Таким образом, интеграция региональной системы образования как подлинно системная характеристика может использоваться лишь в том случае, когда а) имеет место постоянное взаимодействие («взаимосодействие») ее элементов; б) существуют (и могут быть идентифицированы и измерены) качества, присущие ей в целом, но не отдельным элементам, например, школьному образованию в субъекте Российской Федерации; в) наличествует какой-либо системообразующий элемент. Наконец, согласно Т. Парсонсу, социальная система любого масштаба предполагает существование неких разделяемых всеми ценностей, которые можно рассматривать как символы, служащие в качестве критериев или стандартов при выборе среди альтернативных ориентаций, открывающихся в ситуации[15].

Мы полагаем, что не вполне правомерно в Комментарии к Закону Российской Федерации «Об образовании» подчеркивается: «Понятие „система образования“ обозначает определенную целостность, упорядоченность и взаимную

связь разных частей структуры такого явления, как образование»[16]. Недостаточная точность данной характеристики применительно к определению, содержащемуся в законе, связана с тремя обстоятельствами:

во-первых, определение в его существующем виде не отражает решающего значения фактора целостности; оно не полностью раскрывается понятием «взаимодействие», так как при этом не подчеркивается, что взаимодействие направлено на решение единых задач, стоящих перед целым;

во-вторых, в определении не учтены все элементы системы, что в данном случае правомерно подчеркивают авторы комментария к закону[17];

в-третьих, дефиниция оставляет без внимания ценностно-целевой (концептуальный) аспект, без которого идея системности применительно к социальным институтам утрачивает значительную часть своего содержания.

В какой-то мере указанные недостатки пытаются преодолеть авторы комментария к закону, подчеркивая, что «главным звеном в этом разнообразии образовательных программ, учебных планов образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов являются государственные образовательные стандарты»[18]. Тем самым последние фактически признаются системообразующим фактором для образования. А поскольку любой государственный образовательный стандарт воплощает в себе «в снятом виде» определенную систему ценностей, речь идет о косвенном признании значения аксиологического аспекта функционирования образовательной системы. Однако все эти дополнения в сущности своей не компенсируют отмеченных недостатков определения.

В научной литературе отмечена попытка корректировки определения системы образования в Законе РФ «Об образовании» и с иных позиций. В частности, М.Ф. Тучков подчеркивает, что «приведенное в Законе РФ „Об образовании“ определение „системы“ образования искусственно смешивает различные структурные элементы системы образования — образовательные учреждения, органы управления образованием с образовательными программами и государственными образовательными стандартами»[19]. Однако, по нашему мнению, данное возражение «снимается» в том случае, если мы рассматриваем систему образования прежде всего как ценностно-целевое единство.

Интеграция образования — не только состояние, но и процесс (совокупность процессов). В таком случае процесс рассматривается в самом широком значении этого понятия. Оно характеризует «любой вид движения, модификации, трансформации, чередования или „эволюции“, короче говоря, любое изменение данного изучаемого объекта в течение определенного времени, будь то изменение его места в пространстве, либо модификация его количественных или качественных характеристик»[20].

Поскольку социальный процесс представляет собой совокупность однонаправленных и повторяющихся действий людей, в результате которых происходят социальные изменения, существенную роль в нем играет фактор целенаправленности. Именно поэтому интеграцию системы образования на региональном уровне мы рассматриваем как целенаправленный и планомерный процесс, ориентированный на достижение заранее сформулированных ценностей и целей, представленных в виде принципов[21].

Для характеристики процесса допустимо использовать понятие системной интеграции, разрабатываемое Э. Гидденсом. Системная интеграция — это взаимодействие между агентами, социальными системами, тотальностями, их взаимный обмен отношениями автономии / зависимости в расширенных пространственно-временных промежутках[22]. Таким образом, процесс интеграции системы образования мы рассматриваем как целенаправленное взаимодействие всех ее элементов, осуществляющееся на основе ценностно-целевого единства.

Показателями, характеризующими интеграционный процесс в региональной системе образования, служат:

— появление новых проблем и задач, которые невозможно решить силами отдельных образовательных учреждений или управленческих структур. Главная среди них — задача модернизации, т.е. создание «механизма устойчивого развития системы образования»[23];

— достижение сбалансированности интересов всех участников образовательной деятельности без их ущемления;

— снижение роли субъективности при решении интеграционных задач;

— значительная экономия бюджетных, материальных и иных ресурсов;

— повышение эффективности взаимодействия региональной системы образования с федеральным центром;

— обеспечение новых возможностей получения образования, которые в совокупности обеспечивают современное качество жизни людей.

Интеграция системы образования не является самоцелью. Она необходима в той мере, в какой способствует выполнению основных функций системы как на региональном, так и на федеральном уровнях. В этом смысле процесс интеграции функционально детерминирован, а статус ее элементов и установление оптимальных взаимосвязей между ними могут рассматриваться под углом зрения функциональной целесообразности. Очевидно, следует согласиться с мнением А.М. Осипова, который пишет: «Развитие функциональной модели образования крайне важно для социального управления (т.к. позволяет перевести целеполагание из области спонтанных социальных взаимодействий в плоскость научного анализа), для общенаучного определения сущности образования и категориального аппарата его исследования разными отраслями наук, для выработки наиболее универсальной системы эмпирически измеряемых параметров развития системы образования. Вслед за этим предстоит изучить, насколько сложившиеся в ней внутренние структуры соответствуют характеру ее функций и задач»[24].

В силу данного обстоятельства анализ и проектирование системы регионального образования логичнее всего осуществлять, взяв в качестве исходного понятие «функции». Обычно в социологии образования это понятие используют в двух значениях. Во-первых, функцией называют «роль, которую тот или иной институт выполняет относительно потребностей общественной системы или интересов составляющих ее групп и индивидов». В данном случае речь, естественно, идет о роли системы образования в контексте потребностей всего общества, а также удовлетворения интересов потребителей образовательных услуг. Во-вторых, функцию определяют как зависимость, наблюдаемую «между различными социальными процессами, способ взаимосвязи элементов внутри системы»[25].

Между обеими трактовками нет принципиальных различий, поскольку речь идет лишь о двух различных точках зрения на систему образования как на специфический социальный институт. В первом случае приоритет отдается ее способности удовлетворять социальные потребности. Эта точка зрения вполне может быть определена как нормативно-ценностный подход, отражающий специфическое соотношение потребностей и ценностей. Потребности, представляя собой форму непосредственных отношений субъекта (субъектов) или всего общества с институтами образования, отражают динамику актуальных требований к ним, они побуждают к их реализации через соответствующую деятельность, направленную на насыщение и дезактуализацию потребности.

В процессе многократного воспроизводства потребности закрепляются в виде системы ценностей, которые выступают как «консервированные» отношения, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы. Ассимилируясь в структуру каждой личности и в сознание групп, в дальнейшем своем функционировании они практически не зависят от ситуативных факторов, являются стабильными задающими векторами жизнедеятельности людей. Они выражают требования человека, группы или общества в целом к любому социальному институту, имеющему свои цели

существования и развития. Оптимальное функционирование социального института предполагает синхронизацию его функций и ценностей связанных с ним людей.

В полной мере сказанное относится к системе образования. Понимание функции как специфической роли, в сущности, воспроизводит требования, предъявляемые данной системе от имени субъектов социального действия[26].

В ряде случаев функции формализуются в виде задач, которые общество (или кто-либо от его имени) выдвигает перед институтом образования[27]. На наш взгляд, подобная формализация вполне допустима в тех случаях, когда функции отождествляются с социальными ролями, что нередко наблюдается в исследованиях.

По нашему мнению, наиболее адекватно отражает роль интегрированной системы образования в регионе дуалистическая структура функций. Они рассматриваются, с одной стороны, как ролевые требования, предъявляемые к данному институту (нормативные функции); с другой стороны, как технологии его взаимодействия со средой (технологические функции). Представление о функциях как о ролевых требованиях отражает ценностно-целевой аспект интеграции образования в общество. Интерпретация их в качестве технологий взаимодействия института образования и среды соответствует активистскому пониманию, в рамках которого система образования рассматривается как субъект социальных изменений и интегративной динамики. Одновременно процесс взаимодействия образования и социальной среды предстает и как коммуникативно-интеграционная технология.

К нормативным функциям интегрированной системы образования целесообразно отнести: моделирование будущего, отражающее специфику ноосферно-интегративного образования как его единственно перспективной в условиях глобализации модели; ресурсное обеспечение долгосрочного развития; социально-профессиональную репродукцию, связанную с воспроизводством рабочей силы; социокультурную репродукцию, которая выражается в том, что система образования обеспечивает культурно-историческую преемственность, передачу социального опыта от одного поколения к другому. Особенностью нормативных функций является то, что они вбирают в себя содержательную сторону эволюции института образования как важнейшего социального института.

Нормативные функции интегрированной системы образования характеризуются двумя основными особенностями.

Во-первых, они вбирают в себя содержательную сторону эволюции института образования как важнейшего социального института. Направление данной эволюции в решающей степени определяется развитием всего социума, его перспективными целями. Именно поэтому ясно представить структуру нормативных функций можно лишь на основе понимания глобальных тенденций развития общества. Система образования должна и способна, по нашему мнению, создавать условия для максимального проявления этих тенденций прежде всего в том, что касается развития человеческого потенциала.

Во-вторых, выявление и реализация данной группы функций максимально зависит от ценностно-целевых систем (тезаурусов) личностей, так или иначе включенных в образовательный процесс. Естественно, что существенные расхождения тезаурусов предопределяют различия в представлении о содержании нормативных функций. Однако вполне может быть достигнуто единство в понимании структуры функций и их иерархии, а на этой основе — сотрудничество в процессе их проектирования.

В число технологических функций исследование дает основание включить: выявление и селекцию интересов и требований различных субъектов социального действия, реализующихся в сфере образования; преобразование интересов в конкретные решения и действия; осуществление коммуникативных связей между участниками образовательного процесса; дистрибутивную функцию; интеграцию системы со средой, отдельных структурных элементов в ее соста-

ве, а также интеграцию с ее помощью и при ее посредничестве других социальных институтов. Интеграция находится в диалектическом единстве с дифференциацией, поскольку, удовлетворяя специфические образовательные потребности, институт образования автоматически осуществляет распределение людей в соответствии с их предполагаемым будущим статусом, карьерой и перспективами личного успеха.

Специфика технологических функций заключается в следующем:

во-первых, реализация их не является самоцелью, но подчинена осуществлению нормативных функций; технологии в данном случае — лишь инструменты для достижения ценностно-целевых установок участников образовательной деятельности. В силу данного обстоятельства задачи образовательной политики, направленные на обеспечение технологических функций, хотя и являются важными, не должны быть приоритетными по отношению к задачам, обусловливающим реализацию нормативных;

во-вторых, технологические функции в меньшей степени, чем нормативные, зависят от тезаурусов субъектов управления. Они реализуются при любых ценностно-целевых установках, хотя эта нейтральность не является абсолютной; нормы и ценности оказывают воздействие на степень проявления технологических функций;

в-третьих, проектирование технологических функций — наиболее управляемый процесс, зависящий в первую очередь от уровня технологической культуры субъектов социального управления. Эффективность выполнения данных функций требует поиска оптимальных организационных решений, формирования непротиворечивой структуры управления;

в-четвертых, представляется вряд ли возможным построение устойчивой иерархии технологических функций. Выявленные приоритеты внутри данной группы динамично меняются в зависимости от конкретной ситуации, наличия ресурсов и интересов управленческих структур.

Современное состояние общества и сферы образования, развитие которой должно иметь ноосферно-опережающий характер, выдвигает в качестве важнейшей задачи проектирование ее функций. Установка на проектирование функций означает переход от преимущественно адаптивного отношения к системе образования, означающего ее перманентное «подстраивание» под другие социальные институты, к *креативно-активному*, предполагающему превращение сферы образования в один из главных «локомотивов» развития общества.

Представление о современном функциональном статусе региональной системы образования, отраженное на нижеприведенном рисунке, на наш взгляд, дает основание для вывода об изменении места института образования среди других социальных институтов. Если ранее его роль сводилась главным образом к обеспечению воспроизводства социально-профессионального и социокультурного потенциала общества, то сегодня он все чаще берет на себя функции политической системы (целеопределение), экономики (ресурсное обеспечение развития), правовых институтов и обычаев (интеграцию); средств массовой информации (коммуникацию).

В свою очередь, элементы традиционных функций образования нередко делегируются другим социальным институтам. В частности, процессом обучения все чаще занимаются сами субъекты экономической деятельности (предприятия)[28]; социальные службы; общественно-политические объединения. Объективно это создает предпосылки для возрастания роли интегрированной системы образования в региональном развитии, но одновременно повышает уровень ответственности за последствия ее функционирования.

Очевидно, что эффективная реализация функций системы образования требует формирования адекватной структуры. Однако в современной научной литературе нет единства при определении структурных элементов региональной системы образования. Кроме того, их характеристика часто страдает недоста-

Функциональный статус интегрированной региональной системы образования

точной полнотой и не учитывает всей совокупности внутренних отношений и связей. В частности, авторы книги «Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты» выделяют пять подсистем, входящих в структуру образования: теоретико-методологическую; педагогическую; экономическую; организационную и технологическую[29]. В свою очередь, А.И. Лунев применительно к высшему образованию пишет: «Структура региональных систем высшего образования включает в себя такие основные элементы, как образовательные программы, учебные заведения, осуществляющие образовательную деятельность на основе государственных лицензий и стандартов; органы регионального управления образованием; общественные и государственно-общественные ассоциации в сфере высшего образования»[30]. Поскольку высшее образование является одним из стандартизированных элементов региональной образовательной системы, эти элементы должны экстраполироваться на нее в целом.

Наконец, Д.А. Новиков пишет: «Под региональной образовательной системой (РОС) будем понимать совокупность образовательных учреждений (ОУ) региона (под регионом здесь и далее понимается субъект Федерации), совместно реализующих преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, а также органов управления образованием»[31]. В результате региональная система образования рассматривается только в институциональном аспекте. В ее состав не включаются иные подсистемы, например органы управления образованием, на том основании, что они не выполняют образовательной функции и могут рассматриваться как «вспо-

могательные» и «обеспечивающие»[32]. Подобное ограничение обусловлено предельно узким пониманием автором функций региональной системы образования и вряд ли может быть принято.

На наш взгляд, основная проблема в настоящее время заключается не столько в достижении единства относительно числа элементов системы образования, сколько в синхронизации их с выполняемыми функциями. Структура системы образования (так же, как и функции) должна проектироваться, а в дальнейшем и корректироваться с учетом ряда обязательных правил.

Прежде всего, как уже подчеркивалось, структуру следует выстраивать адекватно выполняемым функциям. При этом недопустимы случаи, когда на тот или иной структурный элемент возлагаются не свойственные ему функции; конкретная функция не дополняется возложением конкретных обязанностей на ту или иную структуру и приобретает своего рода «виртуальный» характер; соотнесенные со структурным элементом функции превышают его ресурсные возможности и, следовательно, изначально невыполнимы.

Структура региональной системы образования должна видоизменяться с учетом преемственности и последовательности. Образование является сферой, в которой недопустимы революционные перестройки, поскольку его система обычно складывается годами; она ориентирована на личность человека, в отношении которого возможности проведения любых экспериментов ограничены требованиями гуманизма.

Наконец, в силу значительной роли субъективного фактора ошибки в этой области деятельности максимально вероятны, а цена их слишком высока. Необходимо согласиться с принципиальной установкой, которую сформулировал в данной связи В.А. Садовничий: «В последнее время много говорилось о необходимости реформирования системы образования. Необходимость реформ в этой сфере вызвана как непростой экономической ситуацией, так и потребностями меняющегося общества. Однако реформы, на наш взгляд, должны исходить из долговременных интересов развития страны, быть в высшей степени взвешенными, осуществляться поэтапно, содействовать сохранению и приумножению интеллектуального потенциала общества. Необходимо сохранить все положительное, что есть в нашей системе образования, заслуженно считающейся самой лучшей в мире»[33]. В то же время трудно принять точку зрения А. Новикова, который полагает, что «отечественное образование должно стать иным принципиально»[34].

Структура образования может быть только дифференцированной. При этом степень дифференциации определяется двумя параметрами: отмеченной выше необходимостью достижения адекватности функциям; способностью системы удовлетворить разнообразные образовательные потребности населения.

При проектировании структуры интегрированной системы образования нужно ясно представлять, что в данной связи выступает в качестве системообразующего элемента. Как отмечалось выше, существует точка зрения, что эту роль выполняют государственные образовательные стандарты. Однако на наш взгляд, образовательные стандарты являются не объединяющим (интегрирующим), но лишь унифицирующим элементом системы. Мы полагаем, что в гораздо большей степени эту роль выполняет система ценностей, положенных в основу формирования института образования, так как именно они задают параметры его развития и последовательно реализуются в процессе деятельности всех образовательных подсистем. Разумеется, каждая из этих подсистем, рассматриваемая как целостность, может иметь свои системообразующие факторы.

Наконец, при проектировании региональной системы образования необходимо учитывать взаимосвязи между ее элементами, так как «реально существующим фактором системы являются не предметы, а связи, хотя они не имеют ни массы, ни заряда, ни температуры»[35]. Именно *проблема оптимизации взаимосвязей, соотносимая с максимально пол-*

ным достижением целей образования и реализацией ее функций, является, на наш взгляд, ключевой проблемой структурно-функциональной интеграции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Алферов Ж.И., Садовничий В.А.* Роль образования и науки в укреплении государства и развитии экономики страны // Образование, которое мы можем потерять: Сб. / Под общ. ред. В.А. Садовничего. М., 2002. С. 18.

[2] *Братимов О.В. и др.* Практика глобализации: игры и правила новой эпохи. М., 2000. С. 15.

[3] См.: *Батюкова З.И.* Интеграция России в мировое образовательное пространство // Педагогика. 1996. № 3.

[4] Отметим, что в социологии нет единства и в объяснении динамики и факторов интеграции в целом. В структурном функционализме интеграция понимается как выработка единых функциональных и ценностных оснований для включения новых элементов в систему. В активистской теории она рассматривается в качестве свойства (солидаризационной идеи) субъекта социальных изменений. В постмодернизме — как усиление коммуникации между различными субъектами дискурса (см.: Интегративные процессы в современной России // СОЦИС. 2002. № 3. С. 128—132). Мы полагаем, что эти подходы не противоречат друг другу, но раскрывают различные аспекты интеграционного процесса в любой социальной системе.

[5] См.: *Данилюк А.Я.* Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных систем: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2001; *Он же.* Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000.

[6] *Ломакина Т.Ю. и др.* Особенности процесса интеграции непрерывного образования при ступенчатой подготовке кадров. М., 2000. С. 51—52.

[7] См.: *Колб У.Л.* Изменение значения понятия ценностей в современной социологической теории // Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория. М., 1961. С. 113—158.

[8] См.: Giddens A. Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis. L., 1979. P. 76.

[9] В данном контексте мы отмечаем определенную условность использования понятия «система». Применяя его, мы тем не менее отдаем себе отчет, что на уровне большинства субъектов Российской Федерации институт образования пока не является в полном смысле системным образованием и лишь постепенно (с большими или меньшими трудностями) превращается в систему.

[10] См.: Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. проф. В.И. Шкатулла. М., 1998. С. 103.

[11] Правда, в литературе существует тенденция широкой трактовки понятия «система» как совокупности элементов. Этой точки зрения придерживаются многие авторы: В.Г. Афанасьев, В.С. Тюхтин, Е.Ф. Солопов, Н.Ф. Овчинников, А.Е. Фурман. Ряд исследователей, напротив, считают, что не все совокупности являются системами. Так, например, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин полагают, что не всякая совокупность есть система.

[12] См.: *Берталанфи Л.* Общая теория систем: Критический обзор // Исследования по общей теории систем. М., 1969. С. 23—82.

[13] *Уемов А.И.* Системный подход и общая теория систем. М., 1978.

[14] См.: *Каган М.С.* Человеческая деятельность. М., 1974. См. также: Мир общения. М., 1889; Системный подход и гуманитарное знание. Л., 1991; Mensch — Kultur — Kunst. Hamburg, 1994; Философия культуры. СПб., 1995.

[15] См.: *Parsons T.* The Social System. N.Y., 1964. P. 12.

[16] Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании». С. 104.

[17] Там же. С. 103.

[18] Там же. С. 104.

[19] *Тучков М.Ф.* Правовое регулирование образовательной деятельности. Орел, 2002. С. 59.

[20] *Штомпка П.* Социология социальных изменений. М., 1996. С. 24.

[21] Принятое определение не характеризует саму интеграцию образования в системе ценностных координат (добро — зло; благо — вред; хорошо — плохо) и подчеркивает лишь содержательно-функциональный аспект процесса. В реальной жизни интеграция может давать как позитивные, так и негативные результаты. Например, в некоторых случаях интеграция образовательных учреждений высшего профессионального и общего образования приводит к нарушению принципа доступности образования и к созданию искусственных препятствий при его получении для некоторых категорий граждан. Отмечая это, начальник отдела Департамента образовательных программ и стандартов Министерства образования РФ И. Правкина пишет: «Бурное развитие договорных отношений между вузами и „подшефными“ школами привело к неоправданному расширению доступности высшего образования для жителей крупных мегаполисов. В итоге сельские выпускники оказались в положении бедных родственников по сравнению со сверстниками из „столиц“» (Бесплатного образования станет чуть больше // Рос. газ. 2003. № 28).

[22] См.: *Giddens A*. Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis. L., 1979.

[23] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002. С. 5.

[24] *Осипов А.М*. Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования: Автореф. … д-ра соц. наук. СПб., 1999. С. 3.

[25] *Бойко Л.И*. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // СОЦИС. 2002. № 3. С. 78.

[26] Следует помнить, что социальная роль традиционно рассматривается в социологии как совокупность требований, предъявляемых к личности или социальному институту, занимающему определенное положение в обществе.

[27] См.: *Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В*. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997. С. 13.

[28] Характеризуя только один из аспектов этой деятельности, А. Новиков, в частности, пишет: «Внутрифирменное обучение персонала. Это огромная сфера, которая раньше называлась „подготовка и повышение квалификации кадров непосредственно на производстве“, а теперь она именуется внутрифирменным обучением персонала и которой сегодня ни одно федеральное ведомство, ни тем более региональные ведомства, к сожалению, не занимаются. О размерах этой образовательной сферы говорит то, что в бывшем СССР она ежегодно охватывала около 16 млн человек» (Новиков А. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000. С. 238). Только с точки зрения содержания это обучение можно отнести к системе образования. В структурно-функциональном плане оно, фактически, почти полностью выключено из нее.

[29] См.: Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина и др. М., 1998. С. 37.

[30] *Лунев А.И.* Совершенствование государственного управления системой высшего образования в регионе: Дис. … д-ра экон. наук. М., 2000. С. 34.

[31] *Новиков Д.А*. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения). М., 2001. С. 5.

[32] Там же. С. 7.

[33] *Садовничий В*. Будущее России зависит от того, какой будет ее система образования // Год планеты: Политика. Экономика. Бизнес. Банки. Образование. М., 1998. С. 415.

[34] *Новиков А*. Указ. раб. С. 24.

[35] *Гумилев Л.Н*. Этногенез и биосфера Земли. М., 2001. С. 98.

Поступила 21.05.03.

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ю.Е. Шабалин, *доцент кафедры педагогики и психологии Марийского государственного университета*

Статья посвящена проблеме интеграции регионального образования на основе регионального образовательного пространства. Предлагается теоретический подход, согласно которому реализация интеграционных процессов в системе образования региона возможна и успешна при учете особенностей регионального образовательного пространства. Это позволит создать интегрированные образовательные комплексы, отказаться от технократического, отраслевого подхода к образованию, сформировать в регионе образование, адекватное происходящим социально-экономическим переменам.

The article deals with integration of regional education within a regional educational system. A theoretical approach proposed stipulates that the regional spesifics should be taken into account to provide for the possibility and eventual success of the integrational processes which would allow to establish integrated educational complexes rejecting the technocratic, sectoral approach to education, and to promote the educational system reflecting the social and economical changes under way.

Среди образовательных проблем России особое место занимает проблема интеграции системы образования региона. Актуальность, теоретическая и практическая значимость решения данной проблемы в полной мере еще не осознаны педагогическим сообществом. Хотя модернизация, демократизация и интегра-

© Ю.Е. Шабалин, 2003

ция российской системы образования, приведение ее в соответствие с потребностями и обстоятельствами времени могут быть достигнуты лишь при условии решения данной проблемы. Этого требуют новая личностно ориентированная парадигма образования, изменившиеся социально-экономические условия, включение системы образования в рыночные отношения.

Необходимость особого внимания к проблеме интеграции образования на региональном уровне продиктована объективными обстоятельствами.

Во-первых, институирование образования как субъекта рыночных отношений, перевод в режим оказания образовательных услуг неизбежно актуализируют проблемы формирования региональных систем образования, так как потребители услуг проживают на конкретной территории, в конкретном регионе. Объективно это означает, что услуга должна следовать за потребителем, а не наоборот.

Во-вторых, региональная система образования как субъект рынка услуг будет неизбежно развиваться в соответствии со структурой потребностей населения региона в том или ином качестве и уровне образования, так как рыночные отношения предполагают, что востребованными бывают те услуги, в которых нуждаются. Однако образовательные потребности в каждом регионе достаточно специфичны и разнообразны, что объясняется спецификой региональной географии, экономики, культуры населения и т.д.

В-третьих, в современной России сложилась ситуация, когда большинство потребителей образовательных услуг не желают покидать место своего проживания для их получения, тем более отправляться для продолжения образования в отдаленные города (см.: Давыдов Ю.С. Образование-2002: взгляд изнутри // Педагогика. 2002. № 9. С. 15). Кроме экономических этому способствуют иные факторы: качественное образование, ранее практически не востребованное на уровне региона, сегодня является жизненной необходимостью для карьеры, при этом оно должно быть получено именно в том регионе, где молодому человеку предстоит трудиться, так как в современной России успешность карьеры определяется скорее корпоративными и иными связями, чем качеством образования.

В-четвертых, парадигма личностно ориентированного образования предполагает ориентацию на удовлетворение интересов и потребностей личности. Но эти интересы и потребности являются иерархическими по предпочтениям. Среди этой иерархии особо выделяются территориальные предпочтения и интересы. Ведь территориальное устройство общества представляет собой древнейшую и самую устойчивую форму его организации. Наличие же особых территориальных общественных интересов отрицать достаточно трудно (см.: Демьянов Е.А. Эксклюзия в сфере местного самоуправления // Образование в регионах России и СНГ. 2001. № 6. С. 10). Региональное устройство России заложено в самих основах федеративного строения государства. В приложении к системе образования это означает, что региональное пространство оказывает достаточно заметное воздействие на формирование структуры образовательных интересов и потребностей каждой отдельной личности.

В-пятых, современное российское образование столкнулось с трудностями при определении ориентиров развития. Если ранее в качестве такого ориентира выступал «социальный заказ общества на подготовку кадров», на деле являвшийся концентрированным выражением технократического отношения к людям и образованию как средству решения государственных, экономических, производственных задач, то современный официальный курс на демократизацию и гуманизацию образования в качестве такого ориентира выдвигает интересы и потребности обучающихся. Вопрос в том, как и каким образом выявить и прогнозировать эти интересы и потребности в условиях динамично развивающегося рыночного общества.

Предлагается ряд моделей решения данного вопроса. Первая предусматривает использование «государственного заказа на подготовку кадров». По сути, это

возрождение «социального заказа общества образованию» в новой форме. Как эта модель будет соответствовать образовательным интересам и потребностям обучающихся, как станет соотноситься с идеями личностно ориентированного образования, гуманизации и демократизации, с реальными потребностями экономики и общества в рыночных условиях, не понятно. Модель не учитывает динамику изменений в экономике и обществе, неизбежных за период получения человеком образования. Вместе с тем применение данной модели в муниципальной системе образования достаточно обосновано.

Вторая модель предлагает выстраивать стратегию развития образования в соответствии со спросом на кадры рынка труда (см.: Хейфец П.С. Образовательный комплекс в системе базового профессионального образования // Педагогика. 2002. № 10. С. 46). Она также представляется недостаточно перспективной, так как стратегия развития не может быть основана на сиюминутной ситуации, на одномоментном соотношении спроса и предложения, складывающемся на рынке труда. Принимая во внимание объективную инерционность образования, выстраивать стратегию его развития на столь зыбкой основе, как современное состояние рынка труда в регионе, не представляется возможным.

Третья модель рассматривает образование как рынок «образовательных услуг», а само образование — как объект купли-продажи. В этом случае основой стратегии развития регионального образования является спрос на образовательные услуги, формируемый «множеством отдельных потребителей, которое состоит из экономически активной части населения, нуждающейся в получении или повышении образования и, следовательно, в образовательной услуге» (Скаржинская Е.М., Чекмарев В.В. Субъекты рынка образовательных услуг и их экономическое поведение // Экономика образования. Кострома. 1999. № 3. С. 22). Однако отношения в образовании не могут быть сведены исключительно к товарным. Образование представляет собой социокультурный феномен, занимающий особое место в жизни общества, а отношения между учителем и учеником не могут быть уподоблены отношениям, например, между парикмахером и клиентом. Понятие «образовательная услуга» скорее относится к доступу к ресурсам системы образования, чем к собственно образованию, так как игнорирует такие важнейшие его аспекты, как воспитание, развитие, социализация учащегося (см.: Романкова Л.И. Современные проблемы высшей школы // Педагогика. 2002. № 3. С. 24).

В-шестых, в настоящее время в российском образовании набирает силу процесс регионализации, формирования региональных систем образования, интегрирования образования всех видов и всех ступеней региона в единую систему образования. Такая система предназначена удовлетворять весь спектр образовательных потребностей и интересов населения региона (см.: Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона. Тюмень, 1998). Проявление данной тенденции отражает объективные процессы российской социально-экономической действительности, обеспечивает практическую реализацию принципов демократизации и гуманизации образования, модернизацию отечественного образования.

В-седьмых, региональная интеграция системы образования может стать основой для разработки оптимальной стратегии развития российского образования, обеспечивающей не столько его выживание, сколько устойчивое развитие и превращение в фактор действительно свободного самоопределения каждой личности, социально-экономического процветания страны в целом.

Таким образом, региональная интеграция образования и формирование на этой основе единой федеральной системы образования, способной учитывать и реализовать совокупность образовательных потребностей и интересов отдельных обучающихся, органически сочетать их с интересами и потребностями общества, экономики и государства, представляется в настоящее время магистральным направлением развития отечественного образования.

В основу формирования стратегии интеграции образования должны быть заложены принципы гуманизма, демократии, регионализации, вариативности и свободы, а не технократическая трактовка интересов государства, прагматическое отношение к образованию и человеку как средствам решения каких-то политических, экономических, государственных и тому подобных задач. Региональная интеграция образования выступает действенным механизмом реализации этих принципов, перехода от их декларирования к практическому осуществлению.

Реальную интеграцию образования и сохранение единого образовательного пространства Федерации обеспечивает подход, опирающийся на концепцию регионального образовательного пространства. В его рамках интеграция образования осуществляется не по вертикали (отраслевой принцип, или отраслевая интеграция), а по горизонтали (системный принцип, или территориальная интеграция).

Горизонтальная интеграция позволяет реально переориентировать образование на удовлетворение конкретных образовательных интересов и потребностей личности, сделать образование дифференцированным и вариативным, гибко реагирующим на трансформирующиеся потребности граждан, общества, экономики и государства. Определенный положительный опыт горизонтальной интеграции регионального образования в нашей стране уже накоплен (см.: Голуб Л.Ф. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2001. № 3. С. 48—52).

Анализ данного опыта показывает, что в основе горизонтальной интеграции лежит региональное образовательное пространство, которое представляет собой совокупность научных, образовательных, культурных и просветительных институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных); средств массовой коммуникации, ориентированных на образование; общественности, вовлеченной в решение проблем образования; социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к образованию; природно-географических, этнокультурных, экономических и прочих условий отдельного региона, взятых по их отношению к образованию. По сути образовательное пространство — это «все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте — отношении к образованию» (Новиков А. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000. С. 149).

Территориальная форма общественного устройства является одной из древнейших и устойчивых форм существования социума. Единая территория любого государства объективно и естественно подразделяется на отдельные части — регионы. Регионализм внутренне присущ всем типам современных обществ независимо от их размеров, уровня развития, особенностей политических структур и т.д. (см.: Колобов О.А., Макарычев А.С. Регионализм в России: проблемы определения понятия // Регионология. 1999. № 2. С. 143).

В полной мере сказанное относится к сфере образования. Здесь так же можно выделить совокупность образовательных предпочтений, специфических для конкретного региона. Данные предпочтения являются следствием развития конкретного регионального образовательного пространства и определяются спецификой этого пространства.

Таким образом, система образования, ориентирующаяся на удовлетворение образовательных потребностей и интересов граждан, в процессе своего развития неизбежно начинает учитывать специфические особенности образовательного пространства региона, формирующиеся на основе этих особенностей специфические региональные образовательные интересы и потребности.

Формирование интегрированной системы образования региона предполагает создание интегрированного образовательного комплекса, объединяющего начальную, среднюю и высшую ступени общего и профессионального образования, с единым региональным центром управления и научно-методического

обеспечения. Внутри интегрированного комплекса должны отсутствовать формальные препятствия для получения образования (ведомственные и институциональные). Такой комплекс обеспечивает базовую общеобразовательную, предпрофессиональную (посредством профильного обучения), все последующие ступени профессиональной подготовки на основе выбора каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Этот выбор возможен при условии обеспечения преемственности, вариативности и многоступенчатости образовательных программ, их диверсификации, многоуровневости и непрерывности (см.: Ломакина Т.Ю. О диверсификации непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2002. № 1. С. 78).

Поступила 28.04.03.

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Г.И. Большакова, *доцент кафедры социальных технологий Ростовского государственного университета путей сообщения*

Рассматривается связь специфики управления развитием региональных образовательных комплексов не только с их ориентацией на региональные рынки труда, но и с инновационным процессом в образовании. Усложнение управленческих функций обусловливает дополнение организационной структуры комплекса тремя службами: маркетинговой, консалтинговой, экспертно-методической. Обосновывается положение о том, что новая модель управления развитием регионального образовательного комплекса не только будет способствовать стабилизации и развитию профессионального образования в регионе, но и обеспечит возможность создания регионального образовательного пространства.

Specific character of the management in the domain of regional vocational training systems is connected with the demands of the labour market and with the newer tendencies in educational system. In order to perform complicated functions of the management it is necessary to set up marketing, consulting and methodical services. The evidences are given that the new model of the management in the domain of regional vocational training systems contributes not only to the stabilization and the development of vocational training in a region but also advances a possibility to create a regional educational space.

Разные социальные потребности рождают столь же разные по своей целевой предназначенности модели управления. «Человек издавна пользовался моделями-аналогами, или представлениями ситуаций и проблем для того, чтобы лучше понимать их, проверять правильность своих представлений и предсказывать результаты тех или иных действий» (Ханика Ф. де П. Новые идеи в области управления. М., 1969. С. 55). Так, в сфере образования они могут быть использованы для анализа и диагностики социальной ситуации в условиях конкретной социокультурной инфраструктуры (допустим, малого города или поселка) в целях построения образа и миссии образовательного учреждения нового типа.

Инновационный процесс в образовании, связанный с возможностями автономизации образовательных учреждений и многообразием выбора путей развития образовательных систем, вызвал к жизни потребность в концептуализации собственного движения, что, в свою очередь, привлекло внимание к созданию моделей возможной организации и развития образовательных учреждений нового типа — региональных профессионально-образовательных комплексов. Появились и первые теоретические работы, соединяющие теорию управления с исследованиями в области развития образования, выполняемые на основе конструирования образовательно-организационных моделей (см., например: Калуве Л. де, Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993).

По нашему мнению, не обязательно стремиться описать все многообразие связей и отношений структурных элементов системы и строить управление на учете достаточных условий и операциональном воздействии на них. Следует вы-

© Г.И. Большакова, 2003

явить необходимые условия, без которых невозможно протекание процесса, поскольку их отсутствие является показателем такого состояния системы, при котором не реализуются ее возможные изменения.

Таким образом, оказывая влияние на соответствующие необходимые причинные условия, можно осуществлять опосредованное управление системным поведением. Это принципиально совпадает с природой управленческого воздействия в образовательных системах, которые невозможно описать с позиций достаточных условий, хотя именно так и пытаются действовать организаторы образования. Большая часть рождающихся в недрах управленческих структур самого разного уровня (от федерального до муниципального) документов рассчитаны на сохранение управляемости путем жесткой регламентации как условий, так и процесса и, конечно же, результата.

На наш взгляд, следует отказаться от жестких систем и линейных, однозначных зависимостей, признав многовариантность развития моделей управления в образовательных системах. При этом нужно учитывать и то, что нельзя исходить из априорного понятия «хорошей» или «плохой» модели управления, поскольку в разных условиях каждая из них по-разному применима, а значит, «работает» с неодинаковой эффективностью.

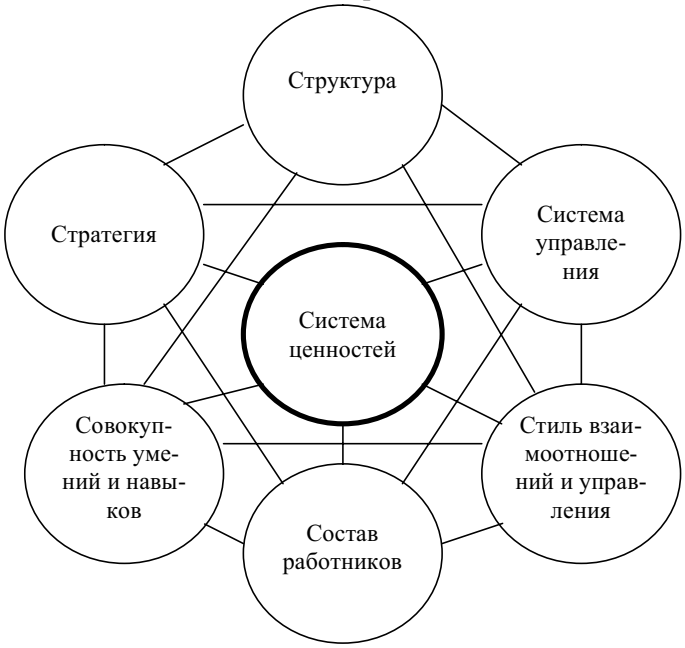
По нашему мнению, поворот профессиональной школы к личностно ориентированному образованию, осознаваемый и разделяемый на уровне общих ценностей, не обеспечен в должной мере социально-педагогическими механизмами, переводящими ценностные отношения в профессионально-деятельностный план. Лишь инновационные образовательные системы (например, региональный профессионально-образовательный комплекс) в полной мере отражают принципиально новую ситуацию несовпадения существа протекающих в них педагогических процессов и управленческой культуры, пытающейся обеспечивать и сопровождать рождающееся многообразие и разномерность образовательного пространства.

Следует согласиться с утверждением, высказанным рядом ученых, что «управленческая деятельность в сфере сложных социальных систем состоит в том, чтобы инициировать в них стремление к саморазвитию и самоорганизации, а это достигается только в том случае, когда управляющее воздействие совпадает (когерентно) с внутренними свойствами системы. Причем зависимость величины этого воздействия и результата нелинейная. Не имеет значения сила воздействия, главное — попадание в необходимую точку топологии системы, которая приводит к резонансному возбуждению взаимодействия системы и субъекта управления. Другими словами, это означает согласование управляющего воздействия субъекта управления с «естественными свойствами объекта».

С учетом вышесказанного и сделана попытка теоретического обоснования модели управления развитием регионального профессионально-образовательного комплекса. Хотя надо заметить, что теория никогда не бывает верна для всех случаев, наоборот, всегда следует допускать, что она может не подходить к какому-то конкретному случаю. Необходимо критическое осмысление существующих теорий. Более того, теории нельзя применять, не оценив их пригодность в конкретных условиях; теории по-разному «работают» при различных обстоятельствах, и их нужно корректировать применительно к различным ситуациям. При разработке реальной (конкретной) модели управления региональной системы профессионального образования проектировщикам приходится сталкиваться со множеством проблем, которые, как правило, являются следствием противоречий, заложенных на уровне оснований существующей системы. Успешное решение проблем не устраняет причины, породившие их. Управление развитием не может осуществляться без разрешения противоречий, которые тормозят развитие, оно должно строиться на прочных теоретических основаниях.

Рассмотрим возможную модель системы организации регионального

профессионально-образовательного комплекса. Выберем для этого одну из многочисленных моделей, предложенных известными американскими специалистами в области менеджмента Т. Питерсом и Р. Уотерменом, получившую название «счастливый атом»(см.: Кнорринг В.И. Искусство управления. М., 1997. С. 10—11). Она показана на рис. 1.



Р и с. 1. Схематическое изображение основных переменных организации «счастливый атом»

По нашему мнению, данная модель наиболее полно представляет как состав, так и взаимосвязь внутренних элементов любой организации, с учетом дополняющих характеристик (в частности, ориентации на задачи внешней адаптации и внутренней интеграции, деления на формальную и неформальную структуры взаимоотношений и т.п.). Ее теоретическая состоятельность и высокая практикоориентированность подтверждаются достаточно успешной реализацией в различных социокультурных условиях, и поэтому, с нашей точки зрения, она вполне приемлема и для выявления основных параметров организационной структуры инновационного образовательного учреждения — регионального профессионально-образовательного комплекса.

Особое место, как бы замыкающее, центрирующее все пространство модели на себя, занимает система ценностей. Ряд исследователей склоняются к тому, что ценности и представления определяют содержание отношений организации с окружающей средой. Другие же убеждены в том, что это — разделяемые членами организации философия, идеология, ценности, нормы, которые связывают организацию как единое целое и направляют поведение ее членов. Мы полагаем, что обе группы атрибутивных признаков ни в коем случае не противоречат друг другу, а дополняют друг друга в рамках каждой организации и отвечают за разные стороны ее функционирования: адаптацию к внешней среде, с одной стороны, и функции внутренней интеграции — с другой.

В соответствии с вышесказанным, на наш взгляд, можно предложить некоторую функциональную модель организации регионального профессионально-образовательного комплекса.

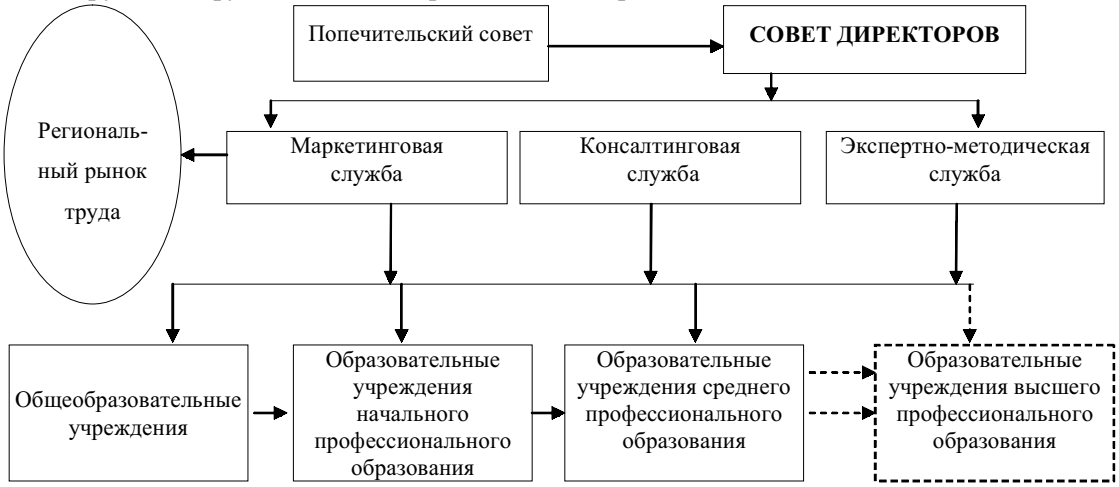
Известно, что в ситуации неопределенности выработался новый режим жизнедеятельности профессиональных учебных заведений разного уровня — функционирование в условиях развития. Чтобы оно было успешным, нужно научиться оказывать образовательные услуги, экономически выгодные для себя и привлекаю-

щие внимание потребителя. Последнее обстоятельство порождает совершенно новый класс задач, которые образовательные учреждения, входящие в состав комплекса, никогда прежде не решали.

Остро обозначилась проблема дефицита наличного управленческого ресурса. Действительно, за время существования в условиях стабильного общества управленческий ресурс каждого образовательного учреждения расходовался только на реализацию контрольно-инспектирующей функции. Опыт решения новых задач сразу обнаружил отсутствие в комплексе новых управленческих функций: системного анализа и прогноза.

Вполне понятно, что усложнение управленческих функций обусловливает усложнение организационной структуры комплекса за счет дополнения ее тремя службами: маркетинговой, консалтинговой, экспертно-методической.

Модель структуры управления развитием регионального профессионально-образовательного комплекса приведена на рис. 2.



Р и с. 2. Модель структуры управления развитием регионального профессионально-образовательного комплекса

Так как региональный профессионально-образовательный комплекс — инновационное образовательное учреждение XXI в. в системе непрерывного профессионального образования, созданное на ассоциативной основе, то он представляет собой один из вариантов реформирования региональной системы профессионального образования. Объединение данного типа приводит к необходимости создания соответствующей системы управления как в линейном, так и в функциональном аспектах.

По нашему мнению, при формировании организационно-управленческой структуры профессионально-образовательного комплекса должны быть учтены принципиальные положения о том, что в условиях демократизации российской образовательной системы приоритетными становятся методы, имеющие характер регулирования. Последние реализуются посредством норм, нормативных показателей, которые основываются на системе законодательных и нормативно-правовых актов, определяющих условия функционирования системы управления образованием; экономических (финансовых, налоговых, кредитных) путях воздействия; эффективной кадровой политике. Именно подобный подход отвечает задачам построения системы управления комплексом, направленной на обеспечение реализации его назначения как многоуровневого, гибкого, адаптивного к требованиям внешней среды.

Структура организационного механизма комплекса представлена на рис. 3.

В реализации функций комплекса принимают активное участие региональные органы управления (регулирование норм, льгот, ресурсов, проведение политики образования в регионе) и общественные

Р и с. 3. Структура организационного механизма регионального комплекса профессионального образования

организации (осуществление лоббирования поддержки, информирования).

Внешнее управленческое воздействие носит в основном функциональный характер, поскольку по действующему законодательству каждое учебное заведение в принципе имеет академическую и финансовую самостоятельность. К внешнему управлению комплекса подключаются не только учредители образовательных учреждений, но и региональные субъекты (администрация, служба занятости, фонды и т.д.), причем эти взаимоотношения осуществляются на основе соглашений, в которых местные органы управления приняли на себя реализацию части функций и прерогатив, входящих в функции учредителя, в отношении учебных заведений федерального подчинения.

Попечительский совет создается из представителей внешнего управления (учредителей, администрации, службы занятости, общественных организаций и фондов) и представителей совета директоров комплекса. На него возлагаются: разработка и осуществление стратегии развития, привлечение и использование финансовых ресурсов с учетом тенденций социально-экономического развития региона. Что касается региональных органов, то их интерес связан с тем, что образовательный комплекс в силу своих качеств решает значительно более широкие задачи по развитию региона, чем каждое образовательное учреждение в отдельности.

Деятельность подразделений инфраструктуры рынка труда (службы занятости) направлена на согласование предложения образовательных услуг и предложения рабочих мест. Эти предложения объективно взаимозависимы, но их реализация разнесена во времени и пространстве. Принципиальная возможность такого согласования базируется на совпадении интересов абитуриентов и работодателей, на возможностях научного прогнозирования развития народного

хозяйства, на использовании новых информационных технологий для информирования граждан о предложении образовательных услуг и рабочих мест для квалифицированных специалистов. В том случае, если эти принципиальные условия будут выполнены, будут созданы и условия для реализации коренного фактора взаимосвязи двух рынков — удовлетворения персонифицированных интересов граждан, предпринимающих практические шаги в направлении получения образовательных услуг. Заинтересованность граждан в получении актуального образования является решающим фактором эффективного согласования деятельности профессионального образования с потребностями общественной практики. В частности, она включает персональную заинтересованность студента в максимальной согласованности сделанного им выбора профессии с планируемым выбором рабочего места. Деятельность органов инфраструктуры рынков по удовлетворению индивидуальных запросов выпускников является новой функцией общественных и государственных органов управления.

В качестве ведущей идеи, отражающей переход от оперативного управления к стратегическому, выступает идея необходимости переноса центра внимания высшего руководства комплекса на внешнюю среду для того, чтобы своевременно реагировать на происходящие инфраструктурные экономические изменения в обществе и регионе.

Каждое учебное заведение уникально, потому и процесс выработки стратегии для каждого учебного заведения уникален, так как он зависит от динамики развития, профессионального потенциала, характеристик образовательных услуг, культурной среды и многих других факторов. В то же время есть некоторые основополагающие моменты, которые позволяют говорить об обобщенных принципах выработки стратегии поведения и осуществления стратегического управления.

При переходе к стратегическому управлению (менеджменту) для обеспечения возможности выбора оптимальных поэтапных стратегий развития образовательного комплекса следует учитывать как внешние факторы развития общества (социальные, технологические, экономические и политические), так и внутренние факторы (сильные и слабые стороны коллектива комплекса и каждого входящего в него учебного заведения).

Такова предлагаемая, качественно новая, модель управления развитием регионального профессионально-образовательного комплекса. По нашему мнению, она не только будет способствовать стабилизации и развитию профессионального образования в регионе, но и обеспечит возможность создания регионального образовательного пространства.

Поступила 20.03.03.

ИНТЕГРАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСОВ С РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМОЙ

А.Н. Плотников, *доцент кафедры экономики и управления в строительстве Саратовского государственного технического университета*

В статье поднимаются острые проблемы инвестиционно-инновационной сферы: нехватка подготовленных кадров в области создания и коммерциализации инновационных технологий; повышение роли вузовских ученых в процессах перевода экономики региона на научно обоснованный путь постиндустриального развития. В этой связи, по мнению автора, большой интерес представляют университетские комплексы, которые создаются на базе ведущих вузов. Так, Саратовский государственный технический университет стал экспериментальной площадкой по созданию учебного научно-инновационного комплекса. Автор видит решение перечисленных проблем в активизации учебной, научной и инновационной деятельности таких университетских комплексов и их взаимодействии с региональной инновационной системой.

Problems of the investment-innovation sphere are risen and discussed in this article, as: the lack of the professionals in this sphere of life for creation and commerce of the innovative technologies; increasing the role of the High Educational Institutions scientists in the process of transformation of the Economy of the Region into scientifically based ways of after-industrial development. In connection with that, according to the opinion of the author, the University Complexes are of the great interests, which are founded on the bases of the leading High Educational Institutions and Universities. So, Saratov State Technical University became the experimental platform for creation an educational scientific-innovative complex. The author sees the solution of the above enumerated problems in activation of educational, scientific and innovative activities of these University complexes and their relationship with the regional innovation systems.

Одной из наиболее острых проблем в инвестиционно-инновационной сфере сегодня является нехватка подготовленных кадров в области создания и коммерциализации инновационных технологий. В Саратовской области решению этой проблемы уделяется большое внимание. Так, Саратовский государственный технический университет прикладывает серьезные усилия в данном направлении. Процесс освоения инноваций на ОАО «СПЗ» включает в себя непрерывную подготовку специалистов на кафедре СГТУ, расположенной непосредственно на предприятии. Ведется работа по открытию в Саратове филиала Российского государственного университета инновационных технологий и предпринимательства, в котором будет проводиться целенаправленная подготовка менеджеров для осуществления инновационной деятельности в рыночных условиях.

Необходимо отметить роль вузовских ученых в процессах перевода экономики области на научно обоснованный путь постиндустриального развития. В последние годы развитие большинства отраслей материального производства и социальной сферы области осуществлялось на системной основе с разработкой конкретных программ, планов и проектов. В 2000 г. был разработан Стратегический план развития Саратовской области, определивший ее важнейшие долгосрочные приоритеты и пути их реализации. В число этих приоритетов вошла и инновационная деятельность как ключевой фактор повышения конкурентоспособности продукции региональных производителей. В программу развития промышленности области на 2001—2005 гг. включен ряд подлежащих финансированию инновационных проектов, реализация которых приведет к повышению качества и расширению ассортимента выпускаемой областью продукции. В работе над всеми перечисленными документами активное участие принимают представители высшей школы. Используя современные научно-практические подходы, они разрабатывают обоснования программ и планов.

Таким образом, влияние вузов на социально-экономическое развитие Саратовской области проявляется по следующим направлениям:

— подготовка квалифицированных кадров (на всех уровнях образования);

— научные исследования и опытно-конструкторские разработки для промышленности;

— серийное производство инновационной продукции;

© А.Н. Плотников, 2003

— экспертиза и сертификация продукции;

— разработка и экспертиза планов, программ, нормативных документов.

Активизация участия вузов в социально-экономических процессах будет и в дальнейшем способствовать ускорению перехода Саратовской области к качественно новому этапу развития.

В последние годы на базе ведущих вузов начали создаваться университетские комплексы. Саратовский государственный технический университет стал экспериментальной площадкой по созданию учебного научно-инновационного комплекса (УНИК). В этой связи значительный интерес представляет система взаимоотношений, возникающих между учебным научно-инновационным комплексом и хозяйствующими субъектами региона, по своей сути являющимися субъектами инвестиционно-инновационной сферы региональной инновационной системы.

Университетский учебный научно-инновационный комплекс — центральный элемент инновационного социально-экономического развития региона. Это — комплекс взаимосвязанных, взаимодействующих учебно-образовательных, научно-исследовательских, инновационно-производственных и инфраструктурных подразделений высшей школы, предназначенных для организации и функционирования единого конвейера формирования и выпуска профессиональных специалистов, научно-исследовательской, научно-технической продукции и условий для ее эффективного обслуживания и применения.

Сформированная структура управления вуза, по нашему мнению, требует лишь локальных изменений при создании новых подразделений, модификаций отдельных форм. Более важным, проблематичным вопросом являются установление, оптимизация функционально-информационных взаимосвязей конкретных образовательных и инновационных подразделений в целях эффективного функционирования комплекса УНИК, а главное, инвестиционно-инновационной сферы региона.

УНИК высшей школы предназначен для обслуживания, обеспечения научно-технического развития региона, федерации, а также отдельного предприятия. Поэтому на настоящем этапе УНИК рассматривается как зависимая, взаимосвязанная совокупность, ориентированная на региональную научно-техническую (инновационную) систему.

Существующая структурная схема административно-хозяйственного управления регионом, основанная на взаимодействии органов, предприятий и подразделений, включая высшие учебные заведения, характеризуется наличием отдельных инновационных подразделений и служб, ориентированных на научно-техническое развитие. Однако действуют лишь локальные инициативные научно-производственные подразделения. Созданные органы управления инновационной деятельностью в регионе функционируют периодически, нерегулярно. Многие положения принятого Закона «Об инновациях и инновационной деятельности» не работают. Отсутствуют функциональные положения, инструкции, программы для организации инновационной деятельности в регионе. Не сформирован экономический механизм активизации инновационной деятельности в регионе.

Отсюда, несмотря на эффективность некоторых научно-производственных образований и установленные отдельные кооперированные научно-производственные связи, совокупный эффект инновационной деятельности в регионе нельзя назвать существенным. Требуется создание системы управления региональным научно-техническим развитием.

Инновационная система управления рассматривается нами на базе активизации УНИК и его взаимодействия с региональной инновационной системой (РИС). Основной объект исследования — УНИК. Предмет управления — организационно-экономическое взаимодействие УНИК с системой РИС. Система управления включает три аспекта: структурный, функциональный и информационный.

Структурный аспект состоит в формировании организационных форм и

структур управления УНИК во взаимодействии с РИС. Рассматриваются формы и типы научно-производственных образований на базе объединения и комбинирования предприятий, формы взаимодействия научных и производственных предприятий на базе внешней и внутриотраслевой кооперации, формы собственности и хозяйствования новых образований, схемы структур управления, ступенчатости иерархии управления, сочетания и взаимодействия горизонтальных и вертикальных связей, развитие общественных форм организаций (концентрации, специализации, комбинирования и кооперирования), формы контрактных отношений.

Функциональный аспект представляет собой совокупность и взаимодействие функций управления при осуществлении инновационных процессов, развития системы и принятия решений для выполнения поставленных целей. К функциям следует отнести: организацию, планирование, учет, контроль и регулирование. Возможно включение в функции управления анализа, нормирования, стимулирования.

Информационный аспект управления, включающий схему движения и обработки информации от субъекта к объекту управления, отражает формы входной, промежуточной и выходной информации, технические средства и способы передачи информации, формы ее кодирования, технические средства обработки, моделирование принятия решений, критерии ограничения для выбора решений.

Формирование и последующее взаимодействие УНИК с другими участниками регионального комплекса при решении задач научно-технического развития возможно построить с использованием дискрептивного и прескрептивного подходов. Первый основан на исследовании и последующем улучшении действующей системы управления. Второй — на создании новой системы на базе научных принципов взаимодействия элементов, в идеальных условиях.

В настоящей постановке задачи проектирования системы управления рекомендуется дискрептивный подход для оптимизации организационной структуры и формирования инновационных образований. Другими словами, используя прогрессивный опыт новых образований, необходимо обеспечить их дальнейшее развитие и тиражирование. С учетом субъективного фактора влияния главного менеджера предприятия при оценке варианта эффективной структуры управления целесообразно использовать экспертный метод выбора форм и структур управления. В процессе экспертного анализа при выборе решения главному менеджеру присваивается высокий балл весовой оценки.

При рассмотрении функционального аспекта проектирования системы управления предлагается использовать прескрептивный подход, основанный на программно-целевом методе и системе управления проектом, а также комплекс методов и приемов системы инвестирования инноваций (СИИ).

Системой инвестирования инноваций предусматриваются распределение бюджетных средств, организация форм смешанного финансирования, гарантии частных инвестиций.

Информационное обеспечение СИИ базируется также на применении прескрептивного подхода на основе структурной и функциональной схем управления. Рекомендуется привлечение логико-информационных моделей движения информации и документооборота. При разработке таких моделей обеспечиваются принципы: оптимальности, оперативности, надежности, экономичности в процессе передачи, обработки информации и принятия решений.

Предлагается комплексный подход в виде нижеприведенной схемы этапов формирования взаимодействия УНИК с другими участниками регионального комплекса.

Управление научно-техническим развитием региона на базе образовательного и инновационного потенциала высшей школы включает последовательное и итеративное выполнение функций: анализа и прогнозирования системы; стратегического, тактического и оперативного планирования; мониторинга; регулирования.

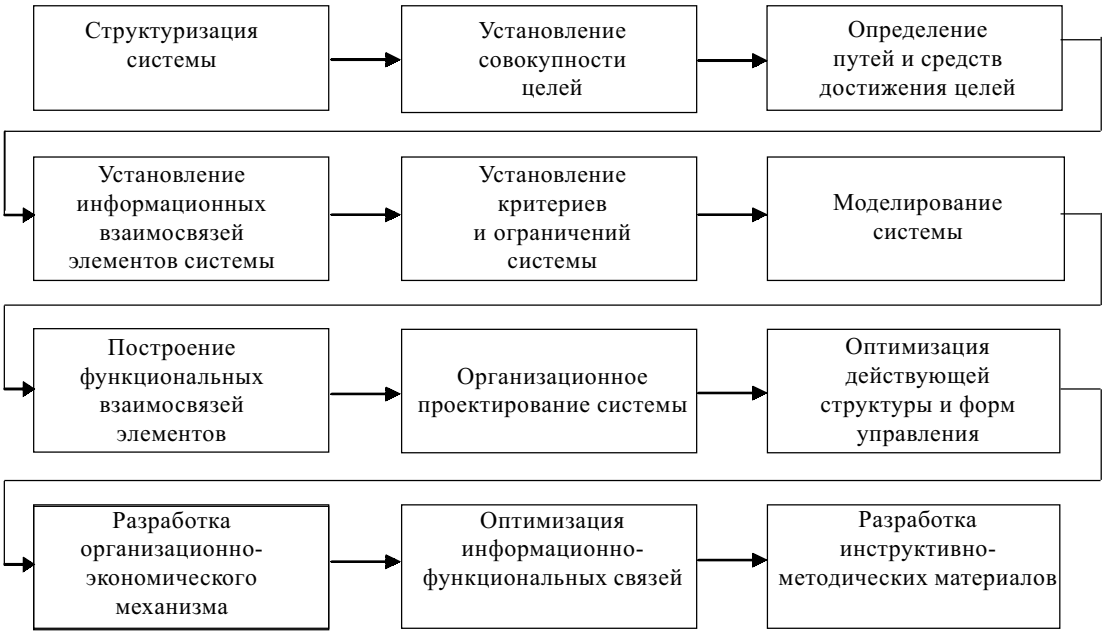


Схема этапов формирования взаимодействия УНИК
с другими участниками регионального комплекса

В процессе планирования определяются показатели темпов роста внутреннего валового продукта и национального дохода, фактическая экономическая эффективность инновационных проектов, оцениваются инновационные риски, дается их классификация.

Посредством социально-экономического и научно-технического прогнозирования раскрываются тенденции экономического и технического развития, разрабатываются направления преобразований в будущем.

Для организации взаимодействия УНИК с другими участниками регионального комплекса, как было отмечено выше, рекомендуется использование прескриптивного и дискриптивного подходов. На каждом этапе разработки СИИ используется либо тот, либо другой подход.

На начальном этапе проводится анализ состояния инновационной деятельности и стратегии развития региона. Анализируются научные, производственные, кадровые, инвестиционные и материально-технические возможности региона. Рассматриваются показатели инновационного развития региона, оценивается динамика их изменения, в том числе изучаются следующие вопросы:

— наличие и использование природно-сырьевых ресурсов;

— развитие промышленности по отраслям, производственные мощности предприятий и их использование, номенклатура и ассортимент выпуска продукции, экспортные возможности;

— профессионально-квалификационный состав разных групп населения, степень его занятости и рационального использования;

— политическая ситуация в регионе и демографические проблемы;

— емкость рынка и покрытие ее за счет импорта;

— развитость инфраструктуры и перспективы ее расширения;

— инвестиционный потенциал населения, предприятия и бюджета, субсидии федерального бюджета и внешнеэкономические (иностранные) заимствования.

Прогнозирование научно-технического прогресса предусматривает разработку совокупности эффективных мероприятий по достижению долгосрочных целей развития общества. Анализируется предвидение развития техники во все-

мирном и общегосударственном масштабе. Прогнозируется научно-техническое развитие по отраслям и предметным направлениям.

Производится структуризация системы социально-экономического развития для планирования инноваций, т.е. деление на подсистемы и отдельные блоки. Декомпозиция системы осуществляется по ведомственно-отраслевым, функционально-предметным направлениям с учетом организационно-административного деления региона и обеспечения управляемости отдельных блоков. Изображается иерархическая схема системы в форме ориентированного графа — дерева целей.

Для стратегического планирования и управления формулируются цели, подцели, определяются средства для достижения целей на каждом уровне иерархии, формируется модель взаимоувязки целей разных уровней, а также устанавливаются взаимосвязи по горизонталям. При выборе подцелей, средств для реализации целей целесообразно предложение альтернатив решений. Рассмотрение альтернатив и их анализ позволяют принять оптимальное решение. Формулируется постановка решаемых задач, определяются критерии и ограничения решения.

По установленным для региона ведомственно-отраслевым поднаправлениям разрабатываются долгосрочные (среднесрочные) инновационные программы развития и выделяется программная часть на текущий период деятельности. Программы составляют комплекс инновационных проектов: научно-технических, производственно-хозяйственных или включающих все этапы жизненного цикла разработки и реализации выпуска продукции.

Управление инновационными проектами и программами включает функции организации, планирования, контроля и регулирования.

Функция организации состоит в установлении взаимодействия субъекта и объекта управления в системе управления.

Реализация прескриптивного подхода заключается в наделении действующих органов (служб) управления или вновь созданных в администрации регионов, районов и корпорациях новыми функциями в соответствии с подготовленными методическими положениями и инструкциями системы. Определяется ответственность исполнителей за выполнение работ, подготовку и передачу информации. Устанавливаются схема, перечень процедур, порядок составления, передачи и обработки информации, принятия решений.

Текущее планирование состоит в распределении задач программ и проектов между исполнителями, обеспечении их ресурсами, установлении сроков выполнения задач. Далее задания конкретизируются и детализируются на оперативном уровне.

Контроль и регулирование обеспечивают сопоставление факта с планом по срокам и объемам выполнения, поступлению ресурсов и расходованию инвестиций. Они осуществляются по планам-графикам и данным оперативной информации от исполнителей. Принимаются меры по устранению отставаний.

Информационный аспект прескриптивного метода реализуется на базе логико-информационных моделей движения информации и документооборота, таблиц распределения информации по ответственным исполнителям и времени. Поиск, обработка и передача информации предусматриваются с использованием технических средств связи и обработки информации на основе применения автоматизированной системы управления, базы данных и банка данных.

После формирования проекта системы на базе прескриптивного подхода происходит упорядочение организационных структур и форм взаимодействия УНИК с предприятиями и организациями региона. Даются рекомендации по выбору оптимальных форм организации комплексных научно-производственных предприятий и изменению их функций.

Поступила 30.05.03.

ПРОБЛЕМЫ ЕДИНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА — КОЛЛЕДЖ — ВУЗ»

В.Ф. Кузнецов, *директор Открытого института (филиала) Самарской государственной архитектурно-строительной академии в г. Похвистнево*

В статье анализируются проблемы формирования единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз». Это один из подходов к решению проблемы повышения качества среднего образования учащихся с целью их последующего успешного обучения в вузах в системе образования малых и средних городов России.

This article examines the problem of one education system «School — College — High School». It has a new meaning and shows a new factor in the education system in small cities. This is one of the ways to solve this social problem.

В последние годы в системе высшего профессионального образования происходят существенные изменения. Наблюдается тенденция развития обучения, в том числе вузовского, в малых городах России, где организуются филиалы государственных и негосударственных вузов. Однако научных исследований этих процессов практически нет (см.: Филиппов В.М. Образование для новой России // Высш. образование в России. 2000. № 1. С. 7—13).

Социально-экономические перемены, переживаемые Россией, находят свое отражение и в системе образования. Переход к цивилизованной рыночной экономике ставит перед обществом проблему качественной подготовки и переподготовки специалистов различных сфер деятельности человека. Это обусловлено возросшими требованиями социума, работодателя к профессиональным кадрам, ибо в быстро изменяющейся социально-экономической ситуации, характерной для информационного общества, происходит стремительное качественное изменение технологических процессов производства на основе внедрения новых современных технологий. В результате специальные знания и опыт быстро устаревают, теряют былую значимость и актуальность. В условиях жесткой профессиональной конкуренции личность должна непрерывно совершенствоваться (профессионально и духовно) в течение всей активной трудовой и социальной деятельности (см.: Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 272).

Процесс подготовки и переподготовки профессиональных кадров в условиях демократизации гражданского общества резко усиливает роль и значимость образования, так как названную проблему можно реализовать только посредством образования.

Социальные преобразования в стране происходят на фоне обострения общеизвестных глобальных проблем развития мирового сообщества, среди них — загрязнение окружающей среды, все возрастающее потребление энергетических и природных ресурсов, негативные последствия бурно развивающегося научно-технического прогресса и т.д. Все это приводит к возникновению угрозы ядерной катастрофы, разрушению природной среды, энергетическому кризису, а в конечном счете — к дегуманизации человека.

Образование и воспитание значимы в любую историческую и культурную эпоху, а особенно в сложный переходный период. Посредством образования и воспитания человек включается в жизнь, наполняет ее ценностными смыслами и значениями. Образование, благодаря тому что оно общечеловечно по своей сути, способно противостоять разрушительным тенденциям, устранять дегуманизирующие человека и общество условия, поддерживать созидательные тенденции.

Следует подчеркнуть, что в решении названной многоаспектной социально-экономической проблемы главную роль призваны сыграть образовательные учреждения, и прежде всего средние образовательные школы и средние профес-

© В.Ф. Кузнецов, 2003

сиональные учреждения, ибо они представляют собой связующее и системообразующее звено в структуре системы образования Российской Федерации (см.: Галиуллов Н.Р. Внедрение результатов социологических исследований в учебно-воспитательный процесс в системе непрерывного образования «Школа — колледж — вуз» / СГПУ. СПб., 2002. С. 390—394).

Ответной реакцией на происходящие в стране перемены стало появление различных видов образовательных учреждений: гимназий, колледжей, технических и университетских лицеев, классов с углубленным изучением отдельных дисциплин, профильных классов различной направленности и т.д. В этой связи ученые отмечают: «Недавно казалось незыблемым существование в обществе исключительно эволюции по „чистым“ линиям разных типов образовательных учреждений. В дошкольном учреждении — один мир, в школе — другой, в учреждениях дополнительного образования — третий, в профессионально-техническом училище — еще один, и, наконец, в высшем учебном заведении — совсем особый мир...». Между имеющимися типами образовательных учреждений не существовало необходимых образовательных связей, на основе которых они могли бы интегрироваться и взаимодействовать в целях более эффективного решения не только своих специфических задач, но и общих задач образования. В наиболее обостренной негативной форме последствия такого положения вещей проявляются на стыке образовательных ступеней среднего и высшего профессионального образования. В частности, этим объясняется несоответствие образовательного уровня многих выпускников средних образовательных школ требованиям, предъявляемым к уровню знаний учащихся при поступлении в высшие учебные заведения. Образовательные навыки и знания, полученные выпускниками в средних образовательных школах, в целом не обеспечивают успешность их обучения в вузах. Для достижения необходимого уровня знаний, требующихся при поступлении в вузы или престижные средние профессиональные учреждения, они вынуждены сочетать обучение в школе с параллельным обучением у репетиторов или на всевозможных очных и заочных курсах, организуемых при вузах или средних специальных заведениях. Физиологически не окрепший организм учащегося испытывает огромное нервно-психологическое напряжение и непосильную физическую нагрузку, что ни в коей мере не способствует его гармоничному физическому и духовному развитию, а, наоборот, наносит определенный урон здоровью учащегося. Все это свидетельствует о недостаточной согласованности в деятельности различных типов образовательных учреждений. Но, как известно, «эволюция по „чистым“ линиям неизбежно приводит к регрессу и препятствует росту разнообразных форм жизни. На динамической фазе жизни общества неизбежно начинает преобладать эволюция по „смешанным“ линиям» (Будаев В.А., Петрова С.П., Хусаинов Я.В. Практическое освоение контроля успеваемости профессиональных знаний в учебном процессе. СПб., 2001).

Действительно, в сложнейших социально-экономических условиях в современной системе образования вполне закономерно происходит стремительный процесс интеграции школы с вузом, школы со средним профессиональным учреждением, среднего профессионального заведения с вузом и т.д. На завершающем этапе среднего общего образования возникло такое разнообразие типов образовательных учреждений, предоставляющих учащимся широкий спектр образовательных услуг со свойственными им формами организации учебного процесса и методическими принципами обучения, что учащимся и их родителям очень сложно выбрать то или иное образовательное учреждение. В свою очередь, перед педагогическими коллективами самих образовательных учреждений встает первостепенная проблема: как и по каким принципам и критериям осуществлять качественный отбор учащихся, поскольку эти возникшие насущные вопросы пока еще мало изучены. Вслед за такими непростыми вопросами следу-

ют проблемы организации самого процесса обучения в соответствии с особенностями каждого образовательного учреждения: проблема обучения одаренных детей, разработка оптимальных образовательных программ, соблюдение преемственных и междисциплинарных связей в образовании, выбор подходящих методов обучения, укомплектование образовательного учреждения учителями высокой квалификации, формирование гуманистических взглядов учащихся, создание благоприятной личностно-психологической и педагогической атмосферы, информатизация учебного процесса, внедрение новых информационных технологий и т.д. (см.: Гостев А.Г. Система работы образовательного учреждения № 11 города Челябинска: Федеральная экспериментальная площадка — лицей по предметам естественнонаучного цикла // Образование. 1991. № 2. С. 4—20).

Таким образом, проявляется целый спектр взаимосвязанных и взаимообусловленных сложных и актуальных проблем и задач, требующих качественной реализации в образовательной сфере на стыке среднего общего и высшего профессионального образования.

В процессе демократических преобразований государства школа получила определенную свободу выбора содержания и форм обучения, воспитания. При этом в Законе «Об образовании» (1992—1996) констатируется, что содержание образования определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ. Утверждается, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» (Закон об образовании // Новая школа. М., 1996. С. 64).

Однако в системе образования на уровне средних образовательных учреждений не удалось достичь ожидаемых радикальных перемен. С одной стороны, это связано с финансово-экономической необеспеченностью образовательной школы в ее сложный переходный период, а с другой — со сложившимися устойчивыми стереотипами самосознания и мышления личности педагога в понимании самой сути образования.

Кроме того, появились тенденции, связанные с отчуждением детей от образовательной деятельности, заметно снизилась мотивация учения на фоне все возрастающей молодежной агрессивности, наркомании и преступности. В результате произошло снижение качества образования.

В условиях глобального кризиса современной культуры, осложненного для отечественной школы сменой идеологических вех и экономическими трудностями, необходимы теоретическое переосмысление классической модели школы, осмысление современного педагогического опыта, широкое распространение гуманистической педагогической практики учителей-новаторов и ее теоретическая интерпретация.

Впервые идея гуманитаризации отечественного школьного образования была официально обнародована и декларирована в Концепции общего среднего образования в 1988 г.: «...гуманитаризация образования служит преодолению тенденций к технократизации и отчуждению. Подспорьем ей в этом становится гуманизация содержания, методов и форм школьного образования, т.е. его личностная направленность» (Концепция общего среднего образования // Учит. газ. 1988. 23 авг.).

Из изложенного текста явствует, что идея гуманитаризации образования затрагивает содержание образования и носителем гуманитарной культуры прежде всего должен быть учитель, способный повлиять на обучаемого в образовательном процессе так, чтобы учащий-

ся находил и открывал для себя как личности личностную значимость изучаемых новых явлений и объектов и, базируясь на ней, мог понимать и осмысливать суть изучаемых понятий, явлений дисциплины, а в итоге ее содержание.

В системе образования малых и средних городов России, в процессе кардинальных изменений на рынке труда как результат социально-экономических перемен в государстве проявились свои специфические проблемы. Это вызвано тем, что средние образовательные учреждения и высшие учебные заведения, территориально расположенные в таких городах, играют огромную социально-экономическую роль в развитии самих городов. С другой стороны, государственные учреждения и предприятия, малый и средний бизнес здесь нуждаются в современных специалистах. Эти проблемы затрагивают многие авторы (Г.М. Ильмушин, А.М. Кац, В.В. Сериков, И.Г. Бердников и т.д.).

Большое число специалистов высшего профессионального образования не в состоянии конкурировать на современном рынке труда (в силу своего профессионального отставания от потребностей социума в связи с высокими темпами научно-технического прогресса и бурным ростом информатизации общества) или просто не востребованы. Современная реальность такова, что немалая часть профессиональных кадров серьезно нуждается в переподготовке или в получении второй специальности. В сложившихся современных рыночно-экономических отношениях проблема подготовки и переподготовки профессиональных кадров в условиях развития малых и средних городов России приобретает особую значимость и актуальность (см.: Корнев Г.П. Условия повышения качества образования в профессиональной подготовке студентов. СПб., 2001; Бляхман Р.И. Использование компьютерной технологии для фундаментальной подготовки студентов. СПб., 2001). Выходом из создавшегося положения является осуществление подготовки и переподготовки профессиональных специалистов в основном силами региональных вузов и средних специальных учреждений, в том числе вузами малых и средних городов данного региона.

Однако средние образовательные учреждения в целом на современном этапе развития образовательной деятельности не в состоянии в полной мере обеспечивать вузы выпускниками, способными успешно обучаться в них, в силу ряда вышеназванных причин. Об этом свидетельствуют результаты государственного тестирования и вступительных экзаменов (см.: Результаты ЕГЭ в 2002 году. СПб., 2002). Более того, на фоне ожидающейся неблагоприятной демографической ситуации в стране проблема качественного приема контингента студентов, способного быстро адаптироваться в системе обучения в вузах, приобретает серьезную остроту и значимость, особенно для вузов, территориально расположенных в малых и средних городах России.

Таким образом, прослеживается явное противоречие между потребностью малых и средних городов России в современных образованных специалистах с высшим профессиональным образованием, способных конкурировать на современном рынке труда, профессионально непрерывно самосовершенствоваться в процессе всей активной профессиональной и социальной деятельности в соответствии с требованиями социальной среды и работодателя, и недостаточным качественным уровнем подготовки выпускников средних школ и средних профессиональных учреждений. Среднее полное образование как узловое и системообразующее звено в структуре системы образования в силу вышеназванных причин в целом не обеспечивает качественный образовательный уровень учащихся малых и средних городов России, необходимый для дальнейшего обучения выпускников в высших учебных заведениях (см.: Загорский В.А. Опыт совместной деятельности АО «Тяжмаш» и СФ СамГТУ в подготовке квалифицированных специалистов. СПб., 2001).

В условиях системы образования малых и средних городов России для решения сформулированной образовательной проблемы на стыке двух ступеней образования — среднего и высшего — необ-

ходимы активная образовательная интеграция и взаимодействие средней образовательной школы и вуза (см.: Ильмушкин Г.М., Миншин М.М. Роль школы естественнонаучных знаний в повышении познавательной активности учащихся старших классов / УлПИ. СПб., 1991. С. 27).

На основе проведенных теоретических и экспериментальных исследований и их анализа в целях более эффективного решения этой проблемы в современных социально-экономических отношениях, в условиях демократизации и информатизации общества нами выдвигается идея формирования так называемого единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз».

Единое педагогическое пространство в системе «школа — колледж — вуз» как образовательное пространство определяется на основе преемственности обучения и воспитания в образовании, включающем ступени среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Образовательный процесс рассматривается в единстве и во взаимодействии всех ступеней педагогического пространства как непрерывный и системный процесс с учетом целей и задач каждой ступени.

Основной целью единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз» являются более широкая интеграция и взаимодействие в образовательном пространстве системы образования малых и средних городов России для успешного преодоления образовательных проблем на стыке ступеней среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. В перспективе это приведет к более эффективному решению проблем подготовки современных дипломированных специалистов для региона, способных конкурировать на рынке труда, непрерывно пополнять свои профессиональные и общечеловеческие знания, а также профессионально самосовершенствоваться в течение всей активной жизненной деятельности.

Таким образом, единое педагогическое пространство в системе «школа — колледж — вуз» наполняется новым содержанием и представляется как системообразующий фактор в системе образования малых и средних городов России, ибо качество образования последующих ступеней определяется на этапе среднего и среднего профессионального образования и на стыке среднего и высшего.

Формирование указанного пространства может рассматриваться как один из подходов к решению проблемы повышения качества среднего образования учащихся с целью их последующего успешного обучения в вузах в системе образования малых и средних городов России.

Поступила 23.06.03.

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС

В публикациях, размещенных в данной рубрике, отражаются проблемы современного образования, порожденные становлением рыночной экономики и демографическим спадом. Один из путей решения этих проблем предлагается в рамках Университетского учебного комплекса (УУК), который создан при Пензенской государственной архитектурно-строительной академии. Поднимаются вопросы, связанные с его становлением и развитием, такие, как создание юридической базы, формирование методики непрерывного обучения, подготовка кадров соответствующей квалификации, формирование новой парадигмы управления, основанной на системном и ситуационном подходах, выявление психологических аспектов функционирования УУК, использование новых образовательных технологий в области графических и экономических дисциплин, сопровождение детей-сирот до зрелого возраста в рамках УУК и ряд других. Решение всех перечисленных проблем направлено на снижение расходов и одновременно повышение качества образования.

Various problems of modern education being developed in the period of market economy and demographic crisis are discussed in the articles. Some problems will be solved by Educational University Complex (EUC), being founded in the Penza State Academy of Architecture and Construction. With foundation and development of EUC, such as juridical basis organization, continuous methodology formation, new way of management formation, based on systematic and situational methods, determining of psychological aspects of university functioning, staff education, use of new educational technologies in the field of graphics and economic disciplines, giving social help to children-orphans and many other problems are presented. Solving of problems discussed as aimed at expenses reduction and educational quality increase.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА НА БАЗЕ ПЕНЗЕНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ

А.И. Еремкин, *ректор Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор,*

А.А. Кожеуров, *директор Ассоциации «Университетский учебный комплекс»,*

С.А. Кожевникова, *аспирант кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета*

Опыт развития человечества позволяет утверждать, что становление гуманитарных знаний вызывает наработку основного вида жизнедеятельности человека — заботу о формировании новых поколений, передачу им того, что сумели накопить и научились делать предшествующие поколения. Недаром еще в древности новые цивилизации вырастали на наиболее совершенном опыте культурного и цивилизованного развития ранее живших народов. Застойное Средневековье породило эпоху Возрождения, в которую «заработал» человеческий фактор, отчего она и признается всеми последующими столетиями эпохой рождения и господства гуманизма. Прорыв бастионов Средневековья связан с началом формирования современных систем образования и общественного воспитания.

Государственные и общественные органы управления процессами образования и воспитания принимают такие управленческие решения, которые реализуют философско-педагогические разработки, основанные на традициях устройства жизни в полном единении с природой. Подтверждением тому служат работы ученых-естествоиспытателей и философов В.И. Вернадского, Д.Б. Кабалевского, А.С. Макаренко, С.Т. Щацких и др., которые показывают, что система народного образования и общественного воспитания России и в прошлом, и в настоящее время страдает от отсутствия не опыта принятия решений, а опыта реализации и материально-технического обеспечения принятых решений, опыта управления процессом их реализации.

На протяжении XIX—XX вв. система образования России пережила свыше 10 реформ. Ряд из них носил преобразовательный характер, другие были направлены на поиск оптимальной организационной структуры управления образовательными учреждениями. Это в большей мере относилось к формированию структур школ, ПТУ, техникумов.

© А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, С.А. Кожевникова, 2003

Высшая школа существенно отставала от них, что повлияло на структурирование содержания образования на преемственной основе.

Попытка реформировать одновременно и организационную структуру, и содержание образования была предпринята в 1984 г. Идеей реформы было развертывание многовариантного и многовариативного содержания образования. Однако практическое образование без научного обоснования и экономического обеспечения с направлениями перестройки не справилось. Не реализованы в полной мере и направления программы социальных реформ в РФ на период 1996—2000 гг. по развитию программно-целевого механизма управления и финансирования образования, поддержке региональных образовательных программ.

В настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд руб., или 5 % ВВП. Из них 0,75 % ВВП составляют потоки, которые направляются в образование в основном населением, но в учебные заведения не попадают.

Необходим переход российской образовательной системы в новое качество — к образовательному федерализму, который сочетает в себе два процесса: регионализацию и интеграцию образования, а также повышение уровня самостоятельности, комплексности образовательного развития региона. В настоящее время государственная система образования имеет сложные вертикальные и горизонтальные связи. Каждая образовательная структура позволяет учащимся осуществлять самостоятельный выбор пути дальнейшего обучения (переход с одной ступени образования на другую, более высокую по уровню образования).

Существование относительно самостоятельных учреждений начального и среднего профессионального образования привело к объективной необходимости в комплексном реформировании системы профессионального образования в условиях рынка. Задача состоит в том, чтобы разработать и реализовать единую методологию подготовки специалистов всех уровней, что позволит выстроить систему преемственности профессиональных учебных заведений начиная с дошкольных учреждений.

В нижеприведенной таблице представлены данные о количестве образовательных учреждений каждого уровня и числе обучающихся в них в Пензенской области.

Основные показатели системы образования Пензенской области (2000/01 учебный год)

Уровень образования	Число образовательных учреждений	Число обучающихся
Дошкольное	442	30 346
Общее среднее	897	191 106
Начальное профессиональное	40	14 843
Среднее профессиональное	32	23 300
Высшее профессиональное	9	33 800

Функционирование и развитие областной системы образования происходят в сложной социально-экономической ситуации. Ее работу дестабилизируют ряд факторов, среди которых основными выступают следующие:

— социальная и экономическая нестабильность в обществе, острый дефицит финансовых средств, вызванный кризисным состоянием экономики;

— слабая разработанность и противоречивость нормативно-правовой базы, затрудняющие исполнение норм законодательства.

Недостаточное финансирование является одним из главных факторов и источником кризисных ситуаций в областной системе образования. Сложившаяся в последние годы тенденция снижения реальных расходов на образование из бюджетов всех уровней привела к ухудшению материально-технической базы образовательных учреждений, качества образования, к кадровым проблемам.

В последние годы отчетливо проявляются тенденции к ухудшению социального положения и здоровья детей и подростков. Образовательные учреждения оказались в тяжелой ситуации. Ветшает учебно-материальная база образования. Резко сократились капитальные вложения, темпы износа зданий существенно

опережают темпы их реконструкции и нового строительства.

В области в 2—3 смены работают 18,3 % школ (в РФ — более 46 %), около 20 % зданий и сооружений системы образования требуют либо капитального ремонта, либо реконструкции.

В связи с принятием концепции и программы перехода на 12-летнее образование первостепенной проблемой областной системы образования стало обновление содержания среднего общего образования.

В финансировании высшего образования проявляется противоречащая принятым законам РФ и Пензенской области тенденция переноса центра тяжести с бюджета на внебюджетные средства, в том числе и личные средства населения, что в совокупности с происходящим расслоением общества по уровню доходов ведет к превращению российской системы образования и областной системы как ее части в сословную, элитарную.

Близка к критической ситуация с обеспеченностью областной системы образования учебниками. Отмечается нерегулируемый рост выпуска вариативных учебников, часто скороспелых и низкого качества. Многие школы в недостаточной мере обеспечены учебниками по предметам базисного учебного плана, учебниками, призванными повысить качество содержания отечественного гуманитарного образования.

В кадровом обеспечении областной системы образования (как и в целом по России) остается нерешенным ряд вопросов. Сохраняется тенденция старения преподавательского корпуса на всех уровнях образования, уменьшается приток молодых кадров по причине низкого уровня оплаты труда и социального престижа профессии, высоких нагрузок, слабой социальной защищенности работников образования.

Рост числа негосударственных образовательных учреждений всех уровней остро ставит проблему усиления государственно-общественного контроля их деятельности, качества предлагаемого образования. Это касается как негосударственных образовательных организаций, реализующих программы профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования, контроль за качеством образовательного процесса которых затруднен недостаточным уровнем развития лицензионной службы в области, так и филиалов и представительств негосударственных вузов. На ситуацию в этих образовательных учреждениях Министерство образования Пензенской области в силу ряда причин (прежде всего нормативно-правовых) может влиять слабо.

Сокращается сеть дошкольных образовательных учреждений. За 3 последних года она сократилась более чем на 20 % главным образом за счет ведомственных детских садов. Первым уровнем системы образования в области охвачено около 55 % дошкольников (федеральный показатель — менее 50 %).

Актуальной проблемой являются устранение неодинаковой вследствие социально-экономических условий мобильности обучающихся и выравнивание возможности доступа представителей различных групп населения к качественному образованию всех уровней в выбранных образовательных учреждениях.

К важным проблемам относится восстановление единства систем обучения и воспитания. Судьба подрастающего поколения в значительной мере зависит от устойчивого функционирования системы воспитания, определяющей нравственные ориентиры, дающей прочную духовную опору на подлинные, а не мнимые жизненные ценности, формирующей гражданственность и патриотизм.

В числе проблем образования — установление необходимой преемственности уровней дошкольного, общего среднего и профессионального образования, появление многопредметности в начальной школе. Усугубляется проблема разрыва преемственности уровней общего образования и высшего профессионального образования. На протяжении ряда лет уменьшается количество выпускников средней школы, способных выдержать вступительные экзамены в вузы без дополнительной подготовки.

Увеличился разрыв между традиционно высоким уровнем профессионального образования в области точных и естественных наук, с одной стороны, и качеством начального и среднего профессионального образования, оторванного

как от общего и высшего профессионального образования, так и от потребностей рынка труда, — с другой.

Проблемные ситуации возникают и с нормативно-правовой базой образовательных учреждений новых видов, и прежде всего учебно-воспитательных комплексов. Далеко не всегда стыкуются реальные интересы образовательных учреждений разного уровня. Не полностью отработано в правовом отношении взаимодействие разных ступеней профессионального образования. Нижняя из них, как правило, находится в полной зависимости от более высокой. В свою очередь, будучи с правовой точки зрения преемственными, выпускные требования системы общего образования на практике не всегда совмещены с требованиями вступительных испытаний в вузах.

При реализации идей непрерывного образования препятствием в некоторых случаях становится ведомственная разобщенность учреждений профессионального образования.

Недостаточным представляется информационно-аналитическое и мониторинговое сопровождение образовательной деятельности, включающей комплексную, межуровневую оценку реального качества образования, без чего полномасштабная реализация идей и возможностей непрерывного образования недостижима.

Важнейшими проблемами являются изучение потребностей производства в кадровых специалистах и меняющихся под влиянием научно-технического прогресса квалификационных требований, быстрая адаптация планов комплектования и учебных планов и программ профессионально-образовательных учреждений.

Система образования как важнейшая организационная структура государства не осталась вне зоны влияния общего кризиса. Сильнее всего он коснулся общеобразовательной школы. Это связано, во-первых, с тем, что эффективность функционирования школы зависит непосредственно от бюджетного финансирования; во-вторых, с бесправным положением школьных коллективов в поиске и реализации путей выхода из кризиса, обусловленного несовершенством законодательного и правового поля, а также жесткой регламентацией экономики школы управленческими структурами системы образования.

Для решения перечисленных проблем на уровне региона необходимо разработать программы, определяющие образовательную политику во взаимодействии среднего общего, начального, среднего и высшего профессионального образования, которые представляют собой обеспечение непрерывности и преемственности профессионального образования, что ведет, в свою очередь, к интеграции средней и высшей школы. Это явление удовлетворяет социальный заказ общества и позволяет:

— повысить качество обучения на всех уровнях образования;

— существенно сократить сроки обучения при прохождении обучаемым всей цепочки средней школы, начального, среднего и высшего профессионального образования (за счет преемственности и интеграции учебных программ), послевузовского образования;

— уменьшить расходы на образование за счет сокращения сроков обучения, снижения отсева неудовлетворительно успевающих обучаемых путем переориентации их на ту ступень профессионального образования, которая им по силам и способностям;

— уменьшить затраты на материальную базу за счет совместного использования учебных мастерских и лабораторий, организации учебных групп и проведения совместных занятий с преподавателями школ, профессиональных училищ, колледжей и вузов.

С социально-экономической и культурной точек зрения система непрерывного профессионального образования является базовой для развития экономики и, как зеркало, отражает все процессы, происходящие в ней.

В систему непрерывного образования входят:

— дошкольные образовательные учреждения;

— общеобразовательные школы;

— учреждения начального и среднего профессионального образования;

— вузы;

— послевузовское образование,

— доподготовка и переподготовка.

В рамках этой системы происходит реализация образовательных программ, направленных на подготовку квалифицированных кадров по основным направлениям общественно полезной деятельности.

Главной целью непрерывного образования является синтез профессионального обучения и воспитания, самоопределения и развития личности, что способствует повышению качества подготовки выпускников, росту их конкурентоспособности, мобильности и адаптации в условиях рыночной экономики.

Требуют своего решения задачи интеграционной преемственности образовательно-воспитательного и научно-производственного потенциала. В связи с этим предлагается ряд направлений деятельности по реализации непрерывности образования.

1. Обеспечение взаимосвязи и преемственности семейного, дошкольного и начального общего образования:

— содействие семье в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, или детей с ограниченными возможностями здоровья;

— внедрение новых технологий в систему дошкольного образования;

— создание гибких программ дошкольного образования (подготовки к школе) для 5—6-летних детей с индивидуальным графиком посещения (неполная неделя, неполный день);

— разделение собственно дошкольного образования и содержания детей в организационной структуре системы дошкольного воспитания и обучения.

2. Обеспечение доступности всех уровней образования и фактического равенства прав граждан на их получение.

3. Создание новых организационных форм образовательных учреждений, объединений и ассоциирование разноуровневых образовательных учреждений (или их структурных подразделений).

4. Обучение по выровненным программам в учреждениях общего и профессионального образования:

— устранение перегруженности учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний как для общего, так и для профессионального образования;

— достижение необходимости всех предметов для последующих стадий образования и востребованности в дальнейшей профессиональной деятельности.

5. Дифференциация и индивидуализация образовательного процесса путем развития вариативных образовательных программ, ориентированных на различные контингенты учащихся, а также путем формирования индивидуализированных программ и графиков обучения с учетом особенностей и способностей учащихся; обеспечение условий для развития личности и ее творческих способностей.

6. Отработка структуры старшей ступени школы с профильным обучением для более эффективной подготовки ее выпускников к различным видам профессионального образования и профессиональной деятельности.

7. Обеспечение конвертируемости образования в условиях его стандартизации, непрерывности, многоуровневости и вариативности.

8. Поддержка инновационных процессов в образовании, разработка целевых образовательных проектов.

9. Обновление структуры и содержания образования граждан, сочетающих обучение с трудовой деятельностью.

10. Развитие фундаментально-прикладных и актуальных исследований в области общественных и гуманитарных наук.

11. Внедрение современных информационных и телекоммуникационных технологий, компьютеризация образовательных процессов.

12. Развитие участия вузов в международной деятельности в сфере профессионального образования.

Примером развития региональной политики в сфере образования, основанной на концепции государственной национальной политики России и Федеральной целевой программе «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997—2000 годы», явилось создание на базе Пензенской государственной архитектурно-строительной академии (ПГАСА) нового вида государственно-общественной некоммерческой организации с правами юридического лица — Ассоциации «Университетский учебный комплекс» (УУК).

Членами Ассоциации «Университетский учебный комплекс» изъявили желание стать около 50 учреждений и организаций, в том числе 4 детских сада, 26 школ, 2 лицея, школа информационных технологий «Алгоритм», 7 профессиональных училищ, строительный колледж, химико-технологический техникум, художественное училище, автодорожный техникум, Пензенская государственная архитектурно-строительная академия, строительные организации, областной центр научно-технической информации и др., которые избрали органы управления Ассоциацией и предложили их состав:

— ученый совет Ассоциации УУК — 25 чел.;

— дирекция — 11 чел.;

— попечительский совет — 80 чел.;

— научно-методический совет — 30 чел.;

— секции — 11 чел.;

— блоки — 4 чел.;

— рабочие группы научно-методического совета — 150 чел. (рис. 1).

Ассоциация «Университетский учебный комплекс» зарегистрирована 25.05.01 в администрации Октябрьского района г. Пензы и имеет нормативно-правовые документы как некоммерческая организация с правом юридического лица. Приказом Министерства образования РФ № 2853 от 01.08.01 Ассоциации УУК присвоен статус федеральной экспериментальной площадки в рамках Федеральной программы развития образования.

Организационными принципами УУК являются добровольность вступления в Ассоциацию образовательных, научных, информационных и других организаций региона, формирование правовых и образовательных отношений на всех ступенях и уровнях образования.

Основные цели УУК — создание интеграционной регионально-отраслевой системы образования, объединение научного, интеллектуального и материально-технического потенциала образовательных, информационных, производственных организаций и учреждений Пензы и области, сохранение и развитие единого образовательного пространства, его структурирование на принципах цивилизованного федерализма, государственно-общественного управления образовательных учреждений.

В настоящее время свыше 300 чел. осуществляют управление Ассоциацией, занимаются разработкой образовательных программ и проектов. Рабочие группы состоят из ученых и методистов, преподавателей и специалистов образовательных и научных учреждений, производственных организаций — членов Ассоциации УУК.

Организационная структура Ассоциации УУК представлена на рис. 2.

Разрабатывается и внедряется образовательно-инновационный проект «Интегративная преемственность образовательно-воспитательного и научно-производственного потенциала Пензенского региона». Разработка и внедрение проекта позволят реализовать комплекс сквозных выровненных образовательных программ.

1. Программа «Одаренные дети» — архитектура:

детский сад № 71 → лицей архитектуры и дизайна № 3 → художественное училище → ПГАСА.

2. Программа «Комплексная поэтапная система непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов высших учебных заведений» (Институт экономики и менеджмента):

детский сад № 111 → финансово-экономический лицей № 29 → средняя школа № 58 → Академия юных менеджеров и предпринимателей → строительный колледж → ПГАСА.

3. Программа «Интегративная преемственность профессионального образования»:

детские сады № 15, 111 → школы № 33, 50 → ПУ № 17, 5, 14 → химико-технологический техникум, автодорожный техникум, строительный колледж → ПГАСА.

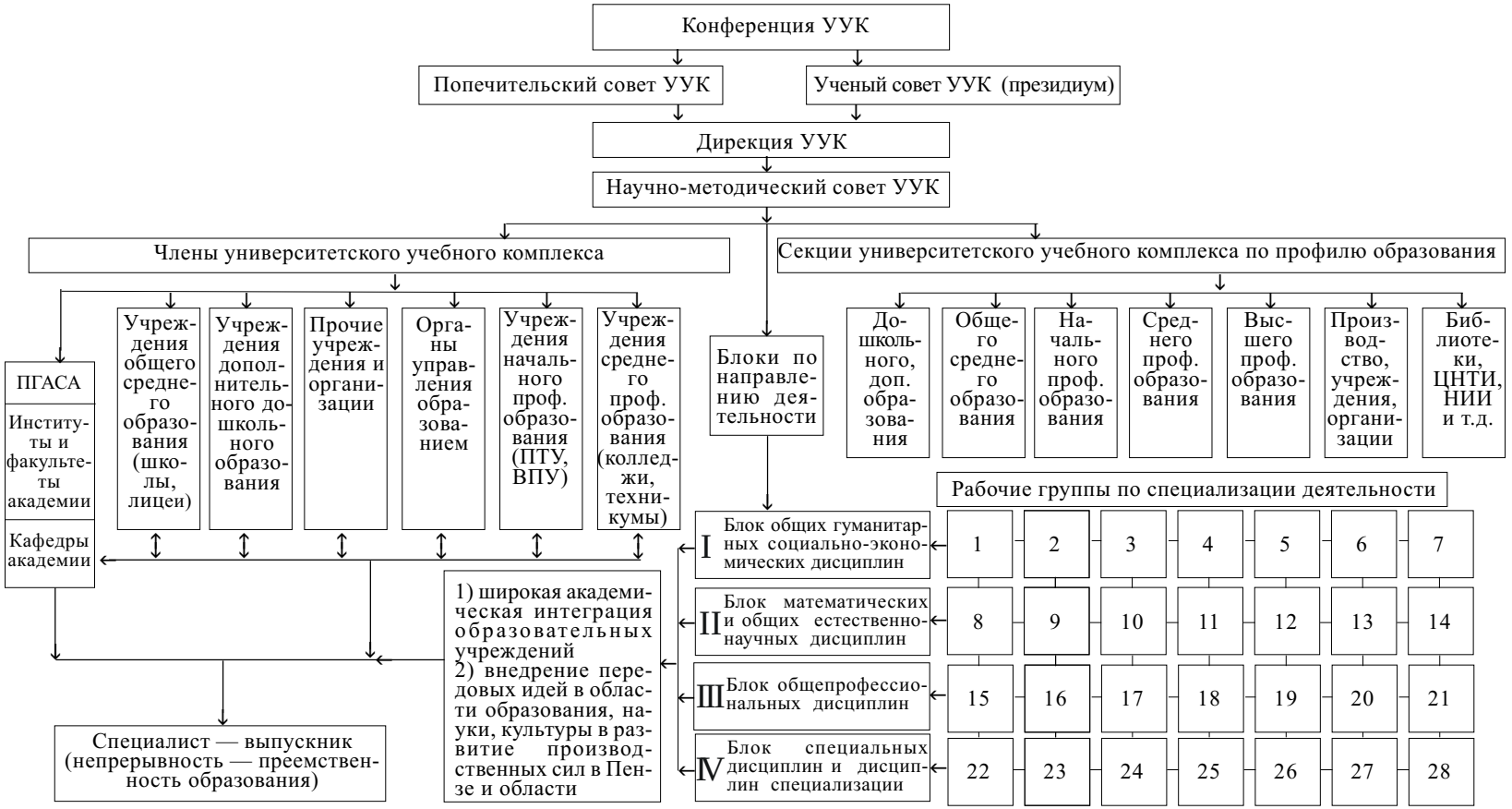
4. Программа «Непрерывная довузовская подготовка» с едиными выпускными экзаменами:

школы → профессиональные училища → техникумы → ПГАСА.

5. Программа целевой контрактной подготовки студентов и трудоустройства выпускников академии:

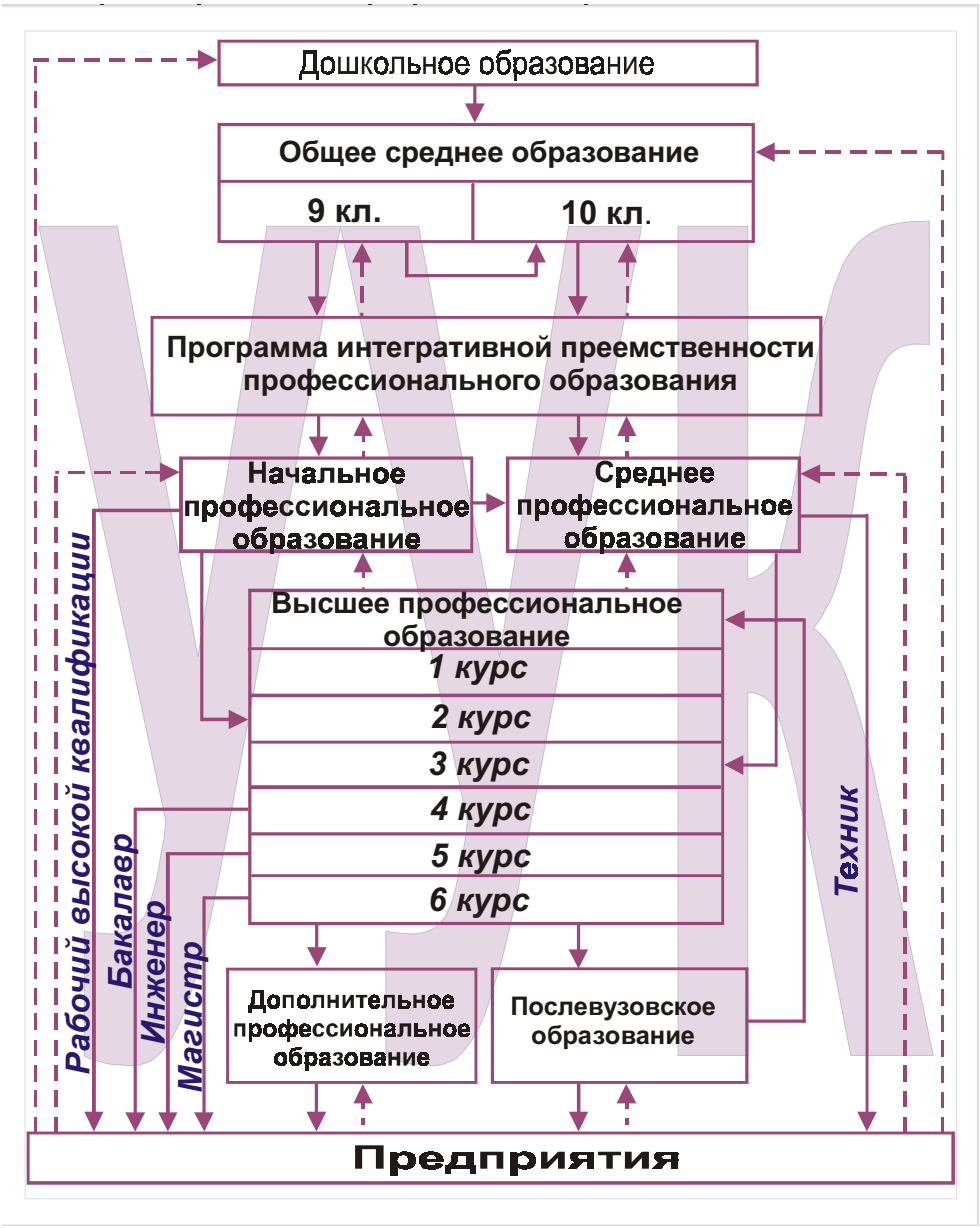
средние школы → профессиональные училища → техникумы → вуз → производственные предприятия.

6. Программа «Учебно-научно-производственный комплекс»:



2 — рабочая группа общего среднего образования I блока (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины) [литература, история, культурология, социология, иностранные языки]; 3 — рабочая группа начального профессионального образования I блока [литература, история, культурология, социология, иностранные языки]; 4 — рабочая группа среднего профессионального образования I блока [история, культурология, социология, иностранные языки, философия]; 5 — рабочая группа высшего профессионального образования I блока [история, культурология, социология, иностранные языки, философия]; 9 — рабочая группа общего среднего образования II блока (математические и общие естественно-научные дисциплины) [информатика, математика, физика, химия]; 10 — рабочая группа начального профессионального образования II блока [информатика, математика, физика, химия]; 11 — рабочая группа среднего профессионального образования II блока [численные методы и программирование на ЭВМ, математика, физика, химия]; 12 — рабочая группа высшего профессионального образования II блока [прикладная математика, информационные технологии, математика, физика, химия, информатика]; 15 — рабочая группа дошкольного дополнительного образования III блока (общепрофессиональные дисциплины) [рисунок, экология]; 17 — рабочая группа начального профессионального образования III блока [черчение]; 18 — рабочая группа среднего профессионального образования III блока [проектирование, строительные материалы, теоретическая и строительная механика, геодезия, архитектура, сопротивление материалов и теория упругости]; 24 — рабочая группа начального профессионального образования IV блока (специальные дисциплины и дисциплины специализации) [спецдисциплины]; 25 — рабочая группа среднего профессионального образования IV блока [технология и экономика строительного производства, управление в строительстве, строительство и эксплуатация зданий и сооружений]; 26 — рабочая группа высшего профессионального образования IV блока [технология строительного производства, строительные конструкции, безопасность жизнедеятельности, водоснабжение и водоотведение, отопление и вентиляция, теплогазоснабжение, автомобили и автомобильное хозяйство]; 27 — рабочая группа представителей производства строительных организаций и учреждений по специальным дисциплинам [проведение учебных и производственных практик по специальностям]; 7, 14, 21, 28 — информационное обеспечение дисциплин по специальностям

Р и с. 1. Структура управления Ассоциацией «Университетский учебный комплекс» на базе Пензенской государственной архитектурно-строительной академии



Р и с. 2. Организационная структура профессионального образования специалистов в рамках реализации программы Университетского учебного комплекса

обеспечение непрерывного практического обучения учащихся школ, училищ, студентов техникумов и академии — членов Ассоциации УУК. Проведение проектных научно-исследовательских, опытно-конструкторских и обследовательских работ по научно-техническим проблемам и внедрение результатов в производство, участие в выполнении строительно-монтажных работ и организации строительства.

7. Программа «Информатизация Университетского учебного комплекса»:

вуз → дошкольные учреждения → средние школы → профессиональные училища → техникумы.

Создание единой информационной среды членов Ассоциации «Университетский учебный комплекс», «Интернет-центра».

8. Программа «Сопровождение детей-сирот до зрелого возраста в системе об-

разовательных учреждений Университетского учебного комплекса».

Реализация этих программ позволяет:

— повысить качество обучения на всех уровнях образования;

— существенно сократить сроки обучения за счет исключения дублирования изучаемых дисциплин и достижения преемственности и интеграции учебных планов и программ;

— обеспечить быструю адаптацию выпускников в сфере производства;

— сократить расходы на образование за счет сокращения сроков обучения и обеспечить переориентацию слабо успевающих на ту ступень профессионального образования, которая им по силам и способностям;

— уменьшить затраты на развитие материально-технической базы за счет совместного использования учебных мастерских и лабораторий, кадрового потенциала для проведения занятий по специальным программам совместно с учеными вуза и преподавателями школ, ПУ, лицеев, колледжей и академии;

— отработать функционирование инфраструктуры взаимодействия с региональным рынком труда;

— создать единую информационную среду программных, инструментальных и аппаратных средств, обеспечивающих функционирование учреждений — членов Ассоциации УУК;

— внедрить единую систему государственно-общественного управления качеством образования, научных исследований и инновационной деятельности как элемент интегрированной информационно-аналитической системы Ассоциации УУК;

— обеспечить социальные гарантии детям-сиротам в системе образования, получение ими профессионального образования и трудоустройство.

Поступила 15.10.02.

МАРКЕТИНГ ОТНОШЕНИЙ — ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА

Т.И. Лукичева, *доцент кафедры менеджмента Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

С.А. Кожевникова, *аспирант кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета*

Ситуация, складывающаяся сегодня на рынке образовательных услуг России, во многом определяется усилением конкуренции на рынке труда. С другой стороны, демографические процессы в стране способствуют обострению конкурентной борьбы между учреждениями профессионального образования. Это предъявляет повышенные требования к профессионализму выпускников и качеству профессионального обучения в соответствии с современным мировым уровнем развития техники и технологии.

Современные тенденции перестройки организаций и за рубежом и в России характеризуются переводом управления на новую парадигму, составляющую «управленческую философию», которая основана на системном и ситуационном подходах к управлению.

Суть старой парадигмы составляли управленческий традиционный рационализм, изначальное убеждение в том, что успех предприятия определяется прежде всего внутренней рациональной организацией, снижением издержек, выявлением внутренних производственных резервов. При таком подходе организация рассматривалась как «закрытая система», ее цели, задачи считались заданными и оставались, как и другие условия деятельности, достаточно стабильными на протяжении длительного периода времени. Основная стратегия заключалась в росте и углублении специализации, развитии функционального типа управления.

© Т.И. Лукичева, С.А. Кожевникова, 2003

При новой парадигме образовательное учреждение предстает как «открытая система», главные предпосылки его успеха отыскиваются не внутри, а вне организации. Успех образовательного учреждения связывается с тем, насколько удачно оно приспосабливается к своему внешнему окружению — экономическому, научно-техническому, социально-политическому и т.п., сумеет ли вовремя распознать угрозы для своего существования, будет ли устойчиво к «ударам судьбы», не упустит ли возможности, возникшие в его среде, сможет ли извлечь максимум выгоды из данных возможностей. Это — главные критерии всей системы управления, по отношению к которым внутренняя рациональность организации учебного процесса и управления научно-педагогическим коллективом (при всей ее важности) отходит на второй план.

Отсюда логично вытекает ситуационный подход к управлению, согласно которому все внутриорганизационное построение системы управления есть не что иное, как ответ на различные по своей природе воздействия со стороны внешней среды и некоторых характеристик ее организационного контекста, в частности программ обучения, финансовых и кадровых ресурсов. Однако даже при самом грамотном подходе к построению системы управления с учетом анализа внешних воздействий, не стоит ждать особых перемен в этом деле, если не изменится образ мышления руководителей образовательных учреждений. Суть нового образа мышления — создание ценностных, долгосрочных отношений.

Маркетинг отношений как новая парадигма становится все более и более актуальным. Некоторые авторы считают, что он является просто интенсификацией или индивидуализацией традиционного маркетинга. Но можно отметить ряд черт, которые выделяют рассматриваемое понятие в самостоятельную категорию. Во-первых, маркетинг отношений расширяет традиционное понятие потребителей. В их число включаются теперь поставщики, дистрибьюторы, работники фирмы, СМИ, общественность и т.п. Во-вторых, маркетинг отношений в отличие от традиционного трансакционного маркетинга направлен на удовлетворение не отдельной потребности, а потребителя в целом (комплекса его потребностей). В-третьих, маркетинг отношений подразумевает наличие постоянной «обратной связи» с потребителем. В-четвертых, наиболее эффективное суммарное удовлетворение потребителей не означает, что каждая отдельная потребность удовлетворяется максимально. Необходимо определение временных «точек» и структуры удовлетворения потребностей, чем и занимается маркетинг отношений.

Применительно к рынку образовательных услуг использование данной стратегической концепции обусловливается следующим причинами: социальной направленностью услуг; многогранностью запросов различных потребителей; интеграцией образовательных учреждений; повышением роли непосредственных потребителей (личностей) в образовательной системе и тенденцией к индивидуализации запросов; усилением неценовой конкуренции; более широким использованием маркетинга отношений в других сферах; особенностью поведения потребителей на рассматриваемом рынке, ролью факторов культурного уровня, образа жизни, личных источников информации при осуществлении выбора и покупки услуг и т.п. Модель маркетинга отношений можно представить в виде последовательности: коммуникация — полезность — персонализация — стиль.

Как практически может происходить становление экономической системы образовательного учреждения, построенной на принципах маркетинга отношений? Формирование первого уровня — коммуникации — предполагает прежде всего огромную организационную работу по получению государственного заказа на специалистов различного уровня квалификации, осуществлению взаимосвязи образовательных процессов учебных заведений различного уровня, разработке и интеграции образовательных программ, организации совместных внеаудиторных мероприятий, складыванию системы дополнительных образователь-

ных услуг, необходимых как для поступления в вуз, так и для социальной и профессиональной адаптации выпускников.

Смысл второго уровня маркетинга отношений — полезности — состоит в сборе информации приемной комиссией, отделением довузовского образования, в анализе результатов тестирования школьников, учащихся лицеев, техникумов, колледжей и результатов выпускных квалификационных экзаменов, единого государственного экзамена, вступительных экзаменов в вуз. Это и отслеживание динамики образовательных и прочих социальных потребностей студентов в процессе обучения, и сбор информации о выпускниках (трудоустройство, адаптация, продвижение). Причем речь идет не об одноразовой акции, а о постоянной системе связи с участниками отношений.

Можно отметить, что студенты приходят в учебное заведение не только за получением образовательной информации. Студенчество — особый стиль жизни. Многие образовательные учреждения это хорошо осознают: не случайно в рекламах мелькают сообщения о спортивных секциях вузов, техникумов, лицеев, их богатой культурной жизни и т.д.

Третий уровень модели — персонализация — предполагает направленность образовательных услуг на конкретного потребителя, учет его индивидуальности, интеллекта, возможностей и предпочтений. Для достижения эффективности на этом уровне необходимо осуществлять сегментацию рынка образовательных услуг, выбирать наиболее выгодные сегменты и разрабатывать для них программы, подбирать персонал, методы определения цен на образовательную услугу, способы продвижения (реклама, пропаганда, персональный сбыт).

Четвертый уровень — это создание собственной «марки», т.е. индивидуализированного продукта, которому покупатель приписывает повышенную ценность. Если исходить из преимуществ, которые получает потребитель, то

Марка = Функциональные +
+ Психологические +
+ Экономические преимущества.

С такой точки зрения хорошая репутация образовательного учреждения и его образовательных услуг должна обеспечивать успех на многие годы вперед.

Огромную роль в создании благоприятного имиджа играют традиции. Последний уровень в практике учебных заведений представлен, например, в форме встречи выпускников, дней открытых дверей, сотрудничества с базовыми предприятиями. Но все это, как правило, носит разовый характер. Четвертый уровень должен явиться суммой усилий, предпринятых на предыдущих уровнях, и распространиться на дальнейшую трудовую и образовательную деятельность выпускника.

Мы рассмотрели лишь один аспект маркетинга отношений, непосредственно связанный с исследуемой нами темой. Однако он не ограничивается только взаимоотношениями образовательных учреждений и непосредственных потребителей (студентов и выпускников), хотя именно эти взаимоотношения являются первоосновой для включения в систему маркетинга отношений участников других уровней — фирм, СМИ, общественных и государственных организаций и т.д. И именно эти взаимоотношения составляют важнейшее основание маркетингового управления учебным заведением.

Образовательные услуги — специфический товар, значение и качество которого проявляются и реально оцениваются уже в послепродажный период — на рынке труда. Но не менее важна и оценка качества образовательных услуг со стороны выпускников вуза, поскольку именно они — наиболее эффективный источник информации для потенциальных потребителей. Успех маркетинга отношений характеризуется прежде всего «качеством отношений», которое, в свою очередь (особенно для рассматриваемого рынка), связано с понятием потребительской компетенции. С этой точки зрения оценка выпускником качества полученных услуг в большой степени зависит от его поведения при их использовании. Речь идет не только об умелом применении знаний, полученных в вузе, техникуме, лицее, училище, но и о качестве «послепродажного

обслуживания» учреждением образования своих выпускников, которое и должно явиться одним из ключевых звеньев при построении подсистемы «маркетинг отношений с выпускником».

Можно сказать, что огромное значение для маркетинга отношений в сфере образования имеет такая политика, согласно которой к учреждению должны относиться как к «общественному образовательному институту, предназначенному для обучения потребителей» в течение не только процесса оказания образовательной услуги, но и дальнейшей трудовой и образовательной деятельности выпускника. В глазах потребителя это будет повышать качество отношений, включающих два важнейших фактора: доверие клиента к продавцу (образовательному учреждению) и удовлетворенность клиента продавцом. С другой стороны, в глазах клиента существенно вырастет престиж учебного заведения как социального института, ориентирующегося на интересы не только конкретной личности, но и всего общества.

В операционном (инструментальном) аспекте маркетинга отношений можно отметить как традиционные, так и новые средства: от введения в учебный план дисциплин «Маркетинг», «Управление карьерой», «Управление конфликтом», «Связи с общественностью», осуществления консультационной поддержки выпускников, издания журнала и организации «Клуба выпускников» до создания отраслевого или территориального университетского комплекса.

Маркетинг отношений может явиться той концепцией, которая позволит увязать интересы всех участников образовательной сферы университетского комплекса, поскольку при этом улучшается качество содержания образовательной услуги (в частности, учебно-воспитательного процесса) за счет обратной связи с выпускниками; оказывается задействованным самый эффективный маркетинговый коммуникационный канал — личные связи выпускников с потенциальными клиентами; повышается общее положительное представление потребителей об учебном заведении; клиент получает качественное послепродажное сопровождение, становится участником системы отношений, в которую входят и потенциальные деловые партнеры. Осуществляя принцип преемственности и непрерывности образования, образовательные учреждения берут на себя часть функций по профессиональной и социально-психологической адаптации выпускников. Сами образовательные учреждения комплекса и фирмы, на которые направляются студенты для прохождения практики и выпускники, включаются в систему маркетинговых отношений, что позволяет им использовать ее преимущества; формируются устойчивые позитивные профессиональные и социальные связи.

Университетский комплекс на базе Пензенской государственной архитектурно-строительной академии находится на стадии эксперимента. Однако с самого начала его существования были сформулированы главные принципы управленческой парадигмы, основанные на маркетинге отношений.

Важнейшая цель комплекса — объединение усилий образовательных учреждений для удовлетворения образовательных потребностей населения Пензенской области и потребностей регионального рынка труда в квалифицированных кадрах, обладающих высокой степенью профессиональной мобильности, способностью к быстрой адаптации в условиях современного производства.

Основная ценность — долговременные и качественные отношения между учреждениями внутри комплекса, между всеми участниками образовательного процесса, между комплексом и предприятиями — заказчиками кадров, а также формирование благоприятного имиджа университетского комплекса в сфере образования, производства, в СМИ, среди потенциальных абитуриентов, спонсоров, широкой общественности.

Для достижения поставленных целей руководством университетского комплекса решаются следующие задачи:

— заключены долговременные договора с предприятиями о совместной работе по подготовке кадров;

— совместно с центром занятости населения г. Пензы осуществляются исследования регионального рынка труда и его прогноз на ближайшие годы;

— заключены договора с членами университетского комплекса о совместном использовании учебно-материальной базы учреждений образования;

— проводятся совместные внеаудиторные мероприятия — вечера отдыха, дни открытых дверей;

— организованы подготовительные курсы для учащихся школ, ПУ, лицеев, техникумов;

— составлен план совместной работы по повышению квалификации кадров;

— разработана программа компьютеризации университетского комплекса и обучения научно-педагогического персонала.

Перечисленные и другие мероприятия реализуются на основе приоритета идеи создания ценностных, долговременных взаимоотношений.

Поступила 18.11.02.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Еремкин, *ректор Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор,*

А.А. Кожеуров, *директор Ассоциации «Университетский учебный комплекс»,*

Л.А. Найниш, *зав. кафедрой начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор*

В настоящее время в системе образования России развивается тенденция сближения образовательных учреждений различных ступеней. Научной основой такого сближения является концепция непрерывного образования, которая впервые была оглашена в 1965 г. на форуме ЮНЕСКО. Основная идея концепции имеет следующую формулировку: «Непрерывное образование — это процесс, начинающийся с первых лет жизни, продолжающийся в течение всей жизни и охватывающий все формы, все типы и все уровни образования, выходя далеко за рамки так называемого формального образования. Оно предназначено для всех возрастов и имеет целью использовать весь образовательный потенциал общества, все ситуации, в которых может оказаться человек, чтобы способствовать его всестороннему развитию…»

Анализ существующей в настоящее время ситуации позволил выявить следующие причины, стимулирующие развитие указанной системы.

1. В условиях недостаточного бюджетного финансирования образовательному учреждению любой ступени для выживания необходим перечень платных образовательных услуг, которые востребованы платежеспособной частью населения.

2. Сложившиеся рыночные отношения дали родителям возможность выбора школ, соответствующих их критериям. Основным критерием выбора школ оказались их договорные отношения с вузом, которые обеспечивают преемственность и непрерывность образования.

Возникли и успешно развиваются различные формы непрерывного профессионального образования: лицейские классы; классы, профилированные на вуз; лицеи; гимназии; центры довузовской подготовки; создаются средние профессиональные учреждения на базе высших и т.п. Программы непрерывного образования являются сейчас неотъемлемой частью деятельности многих образовательных учреждений.

Но успешность многих нововведений сдерживается рядом проблем.

В настоящее время отсутствует юридическая основа непрерывного профессионального образования. Управлением

© А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, Л.А. Найниш, 2003

образования на каждом уровне занимается своя структура, а за содержание образования отвечают организации, не связанные между собой.

Деятельность учебных организаций, входящих в систему непрерывного образования, по своей сути является совместной, однако регулироваться договором о совместной деятельности не может потому, что такой договор предполагает совместный баланс. Заключается договор в сфере образовательной деятельности, в котором указывается организатор учебного процесса в рамках реализации программы дополнительного образования.

Если организатором является школа, она вступает в договорные отношения с родителями учащихся, т.е. родители заключают со школой договор. В этом случае к школе предъявляются следующие требования:

1) наличие собственного расчетного счета, на котором будут аккумулироваться денежные средства, поступившие за обучение. Но далеко не каждая школа имеет свой расчетный счет, а реализация программ через централизованную бухгалтерию экономически не целесообразна;

2) наличие у школы лицензии на дополнительную образовательную деятельность, получение которой является достаточно трудоемким процессом. Кроме того, условия получения лицензии требуют осуществления этой деятельности силами только собственных кадровых и учебно-методических ресурсов.

Однако родители предпочитают договорные отношения не со школой, а с вузом, поскольку ориентированы на высшее образование. Роль вуза в этом случае является несколько неестественной. Он поставляет собственные кадры в школу.

Заметим, что не все руководители школы, сформировавшейся в условиях плановой экономики, готовы к самостоятельной экономической активности на рынке образовательных услуг.

Если организатором программы непрерывного образования оказывается вуз, то школа выступает исключительно как субъект, предоставляющий площади для проведения занятий вузом. Эта ситуация порождает ряд проблем.

1. Лицензирование образовательной деятельности вуза на территории каждой школы представляет собой очень трудоемкий процесс, в котором задействованы окружные арендные отделы, СЭС, госпожарнадзор, комитет по регистрации прав на недвижимость. Оформление документов занимает год и более, тогда как аренда разрешена только на два года. К тому же школа не имеет экономического интереса в аренде ее помещений вузом, так как ей не отчисляются деньги за аренду.

2. Руководство школы может разрешить аренду в том случае, когда уже в достаточном количестве имеются учащиеся, желающие заниматься по этой программе. Но станут ли они ждать год, пока будет оформлена аренда?

Решение названных проблем основано на разработке правовых норм, обеспечивающих успех в развитии системы непрерывного профессионального образования, которое может продвигаться различными путями. Один из них был разработан и предложен Университетским учебным комплексом при Пензенской государственной архитектурно-строительной академии. Его главная идея заключается в том, что УУК присваивается статус юридического лица. Тем самым снимаются указанные выше юридические проблемы.

Кроме юридических проблем фактором, сдерживающим развитие системы непрерывного профессионального образования, является тенденция, которая сложилась при плановой социалистической экономике и привела к сильной разобщенности средних и высших образовательных учреждений. Ее сущность заключается во фразе, в прежние времена часто произносимой перед поступающими в вуз: «Забудьте все, чему вас учили в школе». «Забудьте все, чему вас учили в вузе», — говорили тем, кто приходил в НИИ или на производство после окончания вуза. Плановая экономика не давала возможности для развития маркетинговых отношений. В результате у большинства сегодняшних руководителей отсутствует опыт маркетинга, что не может не сказаться на развитии системы непрерывного образования.

Очевидно, что для решения этой проблемы нужно время. Поиск решения стимулируется необходимостью выживания в рыночных условиях и грядущим демографическим спадом.

Безусловно, перечисленные выше проблемы являются тормозом в развитии системы непрерывного образования, но он не столь существенен, как тормоз, порожденный кадровой проблемой. Потому что для организации успешного функционирования системы требуются колоссальные коммуникационные и организаторские усилия по формированию учебных программ и планов. Постоянно возникает необходимость во включении в расписание дополнительных дисциплин; в организации углубленных занятий по блоку дисциплин, соответствующих вузовской программе; в выверке учебных планов на различных уровнях обучения; в реализации большого объема образовательных задач в относительно короткие сроки.

Требования к педагогам, формирующим систему непрерывного образования, очень высоки. Педагог должен быть хорошим организатором, универсальным методистом, психологом, знающим психологию студенческой и детской аудитории разного возраста.

К сожалению, указанным требованиям отвечает ограниченное число педагогов высшей и средней школы. Причины этого следующие.

1. Преподаватели технических вузов, как правило, не имеют специального образования, что снижает уровень их педагогического мастерства, которое если и достигается, то с большими затратами. Им также трудно понять особенности возрастной методики обучения, что является препятствием при работе со школьниками и разработке обучающих программ.

2. Школьные учителя также испытывают трудности, обусловленные незнанием установок вуза.

Кроме того, постоянно меняющаяся конъюнктура рынка требует соответствующих изменений в обучающих программах. Эти изменения сдерживаются не только действующими стандартами, но и косностью мышления как школьных учителей, так и преподавателей вузов.

Методические новации, на которых основано успешное развитие непрерывного образования, являются делом талантливых педагогов, которые пока — «штучный» товар. Но педагогическому мастерству можно научиться. Для этого необходимо внести существенные коррективы в систему подготовки педагогических кадров с целью формирования системы, способной подготовить универсальных педагогов. Их универсальность определяется следующими параметрами:

1) высоким уровнем профессионализма в области как общей, так и специальной методик, обеспечивающим творческое решение проблем, связанных с формированием непрерывных обучающих программ;

2) глубокими знаниями в области специальных дисциплин, освоение которых является конечной целью обучения в системе непрерывного образования.

Может показаться, что этими характеристиками должны обладать педагоги будущего. Пока не существует системы образования, которая могла бы обеспечить подготовку специалистов такого уровня в масштабах страны. Проще эта проблема решается в рамках университетского учебного комплекса, например в УУК при ПГАСА, где успешно действует бизнес-центр, одной из задач которого является доподготовка специалистов, способных решать методические проблемы системы непрерывного образования.

Поступила 15.10.02.

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.М. Каргина, *преподаватель кафедры немецкого языка Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

О.В. Варникова, *зав. кафедрой немецкого языка Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, доцент*

Вопросы, возникающие в связи с будущим инженерного образования, далеко не столь просты, как того хотелось бы. На многие из этих вопросов ответа еще нет. Получить их можно будет лишь в будущем в результате многолетнего поиска тысяч преподавателей, раздумий над сложившейся и складывающейся практикой подготовки инженерных кадров, переживающей в наши дни процесс обновления.

Современные требования к специалисту определяют необходимость создания *единой комплексной системы образования*, которая обеспечит преемственность передачи знаний и укрепит мотивацию будущей профессиональной деятельности.

Комплексная система обучения включает в себя следующие основные ступени:

— дошкольное образование (детский сад);

— школьное образование (средняя школа, лицей, гимназия);

— среднее техническое образование по специальности (училище, колледж, техникум);

— высшее профессиональное образование (институт, академия, университет).

Систему комплексного образования можно представить в виде алгоритма, т.е. пошагового выполнения действия для достижения цели (получения выбранной специальности). Безусловно, каждый из вышеназванных этапов играет важную роль в обучении и воспитании человека, но ориентиром в программе комплексного обучения должен служить вуз, так как именно в вузе подводится итог всей предыдущей работы и происходит непосредственное становление будущего специалиста (поэтому и целесообразен термин «университетский комплекс»).

Остановимся подробнее на каждом из этапов комплексной программы обучения.

Базисное содержание дошкольного образования предполагает разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества.

Базисная программа должна быть направлена на достижение стандарта образования как системы требований к его содержанию, которое обеспечивает необходимый уровень развития детей каждого психологического уровня.

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989) воспитание и образование должны быть направлены на развитие умственных, духовных и физических способностей в полном их объеме. Реализация стандарта — это выполнение государством обязательств перед ребенком, семьей и обществом в целом, связанных с обеспечением равного старта развития для всех детей и преемственности при переходе к следующему возрастному периоду.

Выполнение базисной программы дошкольного образования в соответствии со стандартом обеспечит «безболезненный» переход в систему школьного обучения — следующего звена университетского комплекса. На этом этапе в большей степени проявляется профильная направленность в обучении. В старших классах школы, входящей в состав университетского комплекса технического вуза, целесообразно произвести деление

© Е.М. Каргина, О.В. Варникова, 2002

классов по профилям согласно выбранной специальности.

Целенаправленное формирование технических способностей в школе укрепляет мотивацию обучения в вузе (т.е. способствует формированию профессиональной направленности), с одной стороны, и дает знания, необходимые для начального обучения в вузе, — с другой. Школа университетского комплекса представляет собой связующее звено между дошкольным обучением и обучением в вузе. Школьное обучение, используя в качестве основы задатки, сформированные в детском саду, в свою очередь, служит базой для высшего образования.

Отметим связь профессиональной направленности и изучения иностранного языка, так как этот предмет позволяет давать учащимся элементарные знания по выбранной специальности практически с дошкольной ступени обучения и позволяет развивать и углублять знания по другим предметам (межпредметная связь) на ступени профессионального образования.

Многочисленные исследования показали, что уровень познавательной активности студентов тесно связан *со степенью сформированности профессиональной направленности,* в чем важнейшая роль принадлежит университетскому комплексу. Взрослый учащийся, студент, склонен к саморегуляции и самоуправлению собственной деятельностью. Поэтому при анализе обучения студентов особое значение имеют вопросы, касающиеся системы познавательных потребностей, внутренней мотивации деятельности.

Студенты с высоким уровнем профессиональной направленности обладают прочными профессионально значимыми навыками и умениями; их выбор данного вуза и факультета осознан и целенаправлен. Отличаясь глубокими знаниями и умениями работать со специальными текстами, эти студенты считают необходимым развивать у себя навыки разговорной речи. У студентов такого уровня повышена требовательность к качеству собственных знаний; неудовлетворенность степенью владения иностранным языком является стимулом к дальнейшему совершенствованию языковых знаний.

Студенты среднего и низкого уровня профессиональной направленности ставят целью при изучении иностранного языка получить знания в объеме, достаточном для их будущей специальности, либо формальные мотивы: сдать экзамен, зачет, получить стипендию. Подобные мотивы возникают в случае, если студент испытывает особые трудности при изучении иностранного языка. У таких студентов снижена учебная активность, а интерес к иностранному языку не всегда связан с будущей профессиональной деятельностью.

Выявление уровня сформированности профессиональной направленности студента дает возможность активизировать его познавательную деятельность.

При подготовке иноязычной информации преподаватель должен умело подобрать тексты для перевода, учитывая при этом интересы студентов, их индивидуальные особенности и уровень знаний. Органическая связь обучения иностранному языку с изучением специальных дисциплин обеспечивает высокую информативность учебного материала, его актуальность.

Работа с иноязычной информацией способствует формированию и развитию профессиональных интересов студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные языковые знания в сфере профессиональной деятельности. Для достижения указанной цели в основу преподавания иностранного языка должны быть положены следующие принципы:

1) необходима тесная совместная работа преподавателя иностранного языка и преподавателя профилирующих предметов. Это не означает одностороннюю поддержку первого со стороны второго. Преподаватель иностранного языка также может оказать реальную помощь в изучении точных или инженерных наук;

2) основной учебный материал берется из оригинальных иностранных источников, включающих специальную техни-

ческую терминологию. Источником могут служить в первую очередь энциклопедии и специальные справочники, журналы, патенты, а также учебники и различные учебные пособия, наконец Интернет.

Можно быть уверенным, что полученные на занятиях по иностранному языку знания не будут бесполезными и найдут практическое применение в профессиональной деятельности будущих специалистов.

В содержание профильно-ориентированного обучения иностранному языку в рамках технического вуза входит процесс формирования коммуникативной компетенции. Результатом этого процесса являются умения заданного уровня в пяти видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме, переводе. Содержание технического профиля данного вида обучения иностранному языку также отражает тематику и сферы общения, наиболее значимые для выработки необходимых предметных и профессионально-направленных речевых умений, а также общетехнических умений при обучении иностранному языку.

Приоритетными, на наш взгляд, являются такие сферы общения, как профессионально-ориентированная, предметно-научная, социальная. Это обусловлено следующими моментами.

Во-первых, современный специалист должен быть действительно компетентен в профессионально-ориентированной сфере общения. Он должен уметь запросить и дать информацию, например об интересующих его деталях у носителя языка. Выезжая за рубеж или же принимая у себя на родине иностранного специалиста, он должен свободно обмениваться терминами на иностранном языке в сфере своей профессии.

Во-вторых, неотъемлемой частью обучения иностранному языку является предметно-научная сфера общения. Закончить технический вуз — значит не только хорошо разбираться в уже существующих деталях, двигателях, но и быть потенциально способным внести в них изменения, что-то преобразовать, улучшить. Для этого необходимо просмотреть сотни единиц научной литературы, патентов. Причем последние не всегда могут быть на русском языке.

И наконец, социальная сфера общения также обязательна. Существование современного и будущего поколений немыслимо без обмена опытом с представителями других стран. Поездка же за рубеж невозможна без иностранного языка.

С точки зрения содержания учебного процесса введение непрерывной профессиональной подготовки влечет за собой изменение или дополнение учебных планов и программ. Они в значительной мере должны быть переориентированы на развивающуюся модель университетского комплекса технического вуза.

Чем будет отличаться рассматриваемый университетский комплекс от традиционных форм обучения? К уже вышеназванному следует добавить усиление действия деятельностно-профессионального компонента, а в связи с этим — более высокий методологический уровень и уровень социальной наполненности учебного процесса.

Поступила 15.10.02.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Е. Макарова, *доцент кафедры начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительнной академии,*

Л.А. Найниш, *зав. кафедрой начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор*

В современных экономических условиях среди молодежи все более престижным становится получение качественного образования. От того, насколько высок уровень профессионализма молодого специалиста, зависит его будущее: выбор места работы, материальное благосостояние, положение в обществе, самореализация в жизни.

Известно, что содержание образования определяется его профессиограммой. В последнее десятилетие как в общеобразовательной, так и в высшей школе прослеживается тенденция неуклонного уменьшения количества часов, отводимых на изучение графических дисциплин, входящих в большинство профессиограмм технических специальностей. Среди таких дисциплин — начертательная геометрия, являющаяся теоретической основой всех графических дисциплин. Положение усугубляется тем, что школьные и вузовские программы разобщены, некоторые темы дублируются, а на другие отводится так мало времени, что знания в этой области оказываются равными нулю.

Подобная тенденция пагубно сказывается на качестве подготовки специалистов. Одним из путей решения этой проблемы является формирование непрерывных обучающих программ.

В созданном в ПГАСА Университетском учебном комплексе учебные планы выверены по всем предметам на всех уровнях обучения, что позволяет реализовать большой объем образовательных задач в короткие сроки.

На кафедре начертательной геометрии и графики ПГАСА разработана прогрессивная и высокоэффективная методика преподавания и контроля качества знаний по графическим дисциплинам. Суть методики заключается в индивидуальном подходе к каждому ученику, а затем и студенту. Преподаватели кафедры ведут занятия в лицеях и школах, профилированных на наш вуз, начиная с 7-го класса. Изложение предмета развивается по спирали. Наивысшей сложности задачи достигают при обучении в вузе.

Со школьной скамьи учащиеся привыкают к тому, что степень усвоения ими каждой новой темы будет проконтролирована, причем не выборочно, а у каждого индивидуально. Контроль осуществляется посредством опросных листов по темам всех лекций, контрольных задач по теме каждой лекции, которые студенты самостоятельно решают на практических занятиях, индивидуальных домашних заданий.

Опросные листы и листы с решенными задачами комплектуются в рабочие тетради. В результате у каждого обучающегося образуется своя, отличная от других, индивидуальная рабочая тетрадь, которая демонстрирует путь освоения курса начертательной геометрии ее владельца. Анализируя этот путь, можно выявить все причины, препятствующие успешному изучению материала курса.

Введение индивидуальных рабочих тетрадей дает следующие преимущества:

1) позволяет максимально индивидуально осуществить обучение, сохраняя имеющееся соотношение количества студентов на одного преподавателя;

2) является оптимальной формой взаимной связи двух сторон, участвующих в процессе обучения: обучаемой и обучающей;

3) активизирует процесс обучения начертательной геометрии.

Предложенная методика контроля качества знаний может быть использована для оценки уровня знаний не только по графическим, но и по другим дисциплинам, основанным на алгоритмическом методе изложения материала.

Поступила 15.10.02.

© Н.Е. Макарова, Л.А. Найниш, 2003

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

Э.В. Кондратьев, *доцент кафедры менеджмента Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

Н.А. Старостина, *преподаватель кафедры менеджмента Пензенской государственной архитектурно-строительной академии*

Как показывает опыт развития стран с эффективной рыночной экономикой, наиболее устойчивой базой роста конкурентоспособности предприятий является повышение качества и продуктивности, основанных на высокой квалификации не только руководителей и специалистов, но и рядовых работников.

Сегодня, в условиях конкуренции, нужны новые формы и методы управления. Интенсификация производства сопровождается ужесточением требований к работнику и неизбежным обострением ситуации на рынке профессий. Поэтому постоянное обучение персонала приобретает форму необходимости.

Для обеспечения своей конкурентоспособности по отношению к зарубежным фирмам многие компании активно развивают систему корпоративного обучения управленческого персонала. Руководители предприятий заняты решением вопроса: «Кого, в какое время, каким способом и как часто следует обучать, чтобы каждый затраченный на обучение персонала рубль превратился в два рубля прибыли компании, и кто должен обеспечивать функционирование такой системы?»

В начале 1990-х гг. в России интерес к высшему образованию резко упал. Конкурс даже в престижные вузы составлял всего 2 чел. на место (по сравнению с 10—15 в середине 80-х). Однако в последние годы ситуация кардинально изменилась. Высшее образование вновь считается основой для успешной карьеры, поскольку в умах наших сограждан появилось понимание возрастающих требований к квалификации специалистов, в том числе менеджеров.

Российская экономика сегодня характеризуется резкими изменениями деловой среды, усилением конкуренции, транснационализацией рынков, постоянно растущей сложностью задач, стоящих перед компаниями. Квалифицированный персонал превращается в один из факторов стратегического преимущества.

Эффективность любой организации зависит от качества ее персонала. А качество персонала — критерий успешности или неуспешности управления. Чем профессиональней руководитель, тем характернее для руководимой им организации позитивные результаты. Другими словами, обеспечение более или менее позитивных результатов во времени — главный индикатор (показатель) уровня профессионализма руководителя.

Нередко приходится слышать, что в нашей культуре мыслят об управлении, т.е. знают, как управлять, имеют схемы, концепции, представления, экспертные оценки, диссертации одни люди, а реально управляют совершенно другие. Хорошие управленцы плохо понимают (рефлексируют), а теоретики хорошо понимают, но плохо управляют. Возникает своеобразная дополнительность рефлексии и опыта. И решение этой проблемы созданием тандема «рефлексирующий консультант — деятельностный управленец» решением вовсе не является из-за всплывающей проблемы собственности и ответственности.

М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури процесс управления рассматривают как совокупность 4 функций: планирования, организации, мотивации и контроля. Они объединяются связующими процессами коммуникаций и принятия решений. Каждая из указанных функций может быть разделена на подфункции и т.д. Таким образом, задачи, которые должен ежедневно выполнять квалифицирован-

© Э.В. Кондратьев, Н.А. Старостина, 2003

ный менеджер, можно детализировать (см.: Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента М., 2001).

Г. Тараненко, президент издательско-консалтингового дома «Носорог», считает, что руководитель в процессе управления коллективом поочередно выступает в разных ролях: лидера, ответственного за активизацию работы подчиненных, а также за их подготовку; распространителя информации, получаемой из внешних источников; представителя компании, который участвует в совещаниях на стороне; владельца ресурсов, принимающего решения по их распределению, и т.д. Этих ролей множество, и качественно исполнять их может только тот человек, который обладает определенными знаниями, способностями, характером и опытом (см.: Тараненко Г. Эффективное управление при дефиците управленцев // Менеджмент. 2002. № 4).

Каждый из авторов видит хорошего управленца с разных сторон. В результате можно сказать, что любой управленец обладает своими достоинствами, которые создают основу для эффективного выполнения им определенных задач, решение которых может оказаться не по силам его коллеге. Например, один умеет планировать работу, но влиять на людей — не в его характере; другой отлично справляется с функциями контроля, но не может стимулировать деятельность сотрудников; третий логически выстраивает процесс управления; четвертый устраняет конфликты и т.д. А в целом хороший управленец — тот, кто хорошо управляет. Управляет он государственным учреждением, фирмой или группой мошенников — для оценки человека как управленца это значения не имеет. Если человек хорошо управляет фирмой (большой), он сможет управлять и государственным учреждением, и мошенниками.

Обучение менеджменту в отличие от обычного образовательного процесса — не только передача знаний и навыков, полученных в прошлом, но также и умение создавать будущее. Отсюда подготовка управленцев требует перехода к формированию у студентов стойких творческих и исследовательских навыков, умения решать проблемы.

Менеджеры — это люди, обладающие бесценным практическим опытом, к тому же очень занятые люди. Процесс их обучения должен включать как теоретическую и практическую подготовку, так и обогащение опытом других менеджеров. Для общения руководящего состава желательно использовать такие организационные формы, которые допускают определенную гибкость учебного графика.

Международным институтом менеджмента «ЛИНК» было проведено исследование студентов-менеджеров. В частности, им был задан вопрос: «Какие формы обучения и развития менеджеров наиболее характерны для Вашей компании?» Ответы распределились следующим образом:

— В организации есть единая система переобучения большей части управленческого персонала — 18 % (в Москве — 24 %).

— Желающим учиться оказывается финансовая помощь — 30 % (39 %).

— Управленческая подготовка ориентирована в основном на менеджеров высшего и среднего звена — 23 %.

— Предпочтение отдается кратковременному обучению — 22 %.

— Проводится работа с консалтинговыми и тренинговыми фирмами — 9 %.

— Обучение менеджеров не считается актуальным — 11 %.

Данная выборка не является случайной, поскольку опрашивались уже обучающиеся менеджеры, но некоторое представление о состоянии корпоративного обучения у нас в стране она дает. Развитие персонала — это процесс систематического и непрерывного воздействия на него с целью постоянного приведения уровня квалификации и профессионализма персонала предприятия в соответствие с изменяющимися производственными и социальными условиями, формирования у него современного экономического мышления, подготовки его к выполнению новых производственных функций.

Согласно классическому подходу необходимо сформулировать требования

к знаниям, умениям, навыкам и личным качествам специалиста. Одна из наиболее широко известных классификационных шкал в этой области (таксономия), предложенная Б. Блумом, принята в США в национальном масштабе и содержит следующие уровни владения знаниями: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка (см.: Орехов В.Д. Особенности корпоративного обучения менеджеров // Управление персоналом. 2002. № 5).

Другой, так называемый «компетентностный», или «функционально-аналитический», подход базируется на конкретных функциях, которые должен уметь выполнять менеджер соответствующего уровня или специализации. Если таксономия дает вертикальный профиль специалиста (развитие), то стандарты компетентности — в основном горизонтальный (репертуар). Каждая компания должна составить свой профиль компетентности менеджеров, ориентированный на ее стратегические задачи.

Очно-дистанционное обучение опирается не только на комплекс современных педагогических методик, но и на широкое вовлечение в учебный процесс практики, а также использование информационных технологий.

Если у студента нет собственного опыта или он не может проверить полученные знания на своей работе, то уровень эффективности метода падает, хотя и существуют приемы его поддержания. Чем больше опыт у менеджера, тем эффективнее этот метод. Исключением является случай, когда опыт студента настолько велик, что он уже практически не способен к самоанализу и обучению.

Самостоятельные занятия дают студенту возможность гибко использовать свое свободное время и заниматься тогда, когда ему удобно, а не в отведенные часы. С другой стороны, значительно возрастают требования к уровню его самоорганизации. Построенный подобным образом процесс работы с учебными материалами позволяет не только усваивать знания, но и совершенствовать такие качества специалиста, как способность к творчеству, реализации и развитию. Основным недостатком самостоятельных занятий является отсутствие обратной связи с преподавателем, в результате чего часть новых идей может быть воспринята неверно.

Еще один вид самостоятельных занятий студента — письменные работы — нацелен прежде всего на закрепление полученных знаний и навыков и на еще большее сближение обучения с продуктивной деятельностью.

В реальности не все менеджеры понимают необходимость обучения, а потому возможен конфликт между целями организации в подготовке персонала (равномерность, развитие стратегических компетенций) и целями конкретных линейных руководителей (эффективность подразделения и персональное развитие). В этом случае создание структуры мотивации превращается в достаточно кропотливую работу, требующую регулярного внимания руководства компании. Должна существовать четко выраженная политика совершенствования, а работники должны знать, какого рода обучение поощряется, как это связано с целями и стратегией фирмы. Организация обеспечивает условия для того, чтобы менеджеры на всех уровнях делились тем, что они изучили, с другими. Причем на менеджеров возлагается ответственность не только за собственное обучение, но и за совершенствование своей группы сотрудников.

К сожалению общий климат в организации, существующие в ней ценности и установки могут не только способствовать, но и препятствовать практическому применению результатов обучения, приводить к демотивации студентов, их нежеланию учиться.

Результатом обучения (тем, ради чего и создается система повышения квалификации) является не сумма знаний, не диплом или удостоверение, полученное по завершению той или иной программы, а изменение в профессиональной деятельности сотрудника.

В идеале каждый сотрудник через определенный период должен повышать свою квалификацию. Однако это не всегда возможно. Поэтому следует из всего

контингента сотрудников компании отобрать некоторое (ограниченное) количество, которое реально можно обучить в текущем году. Существующая система «выращивания кадров» внутри компании становится все более популярной, потому что в каждой фирме всегда есть перспективные сотрудники, которых имеет смысл зачислить в резерв на повышение или поручать им решение новых производственных задач.

Итак, путь к формированию конкурентоспособного управленческого корпуса — это обучение, основанное на высоких, тщательно проработанных требованиях к компетентности и развитию менеджеров. Компания может рассчитывать на успех, если она заинтересована в создании стратегического преимущества. Лидерство на рынке, поддержание культуры ориентации на качество и борьба с конкурентами могут быть неистощимым источником развития персонала. Вместе с тем осознание необходимости обучения своего персонала — только первый шаг на длинном пути создания системы корпоративного обучения.

Поступила 11.12.02.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИКИ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

Е.А. Хижняк, *преподаватель кафедры немецкого языка Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

С.А. Кожевникова, *аспирант кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета*

С 1995 г. в Пензе работает финансово-экономический лицей № 29. Его выпускники учатся на различных факультетах университетов, институтов Пензы, Москвы и других городов России. Необходимость преобразования школы в финансово-экономический лицей была обусловлена возросшей потребностью в специалистах экономического профиля.

Лицей — это среднее общеобразовательное учреждение повышенного уровня, реализующее принцип непрерывного образования с ярко выраженной специализацией. Финансово-экономический лицей № 29 предоставляет учащимся возможность получить не только универсальную общеобразовательную, но и экономическую подготовку. Последняя нацелена на повышение конкурентоспособности выпускников лицея на рынке труда и при поступлении в Пензенскую государственную архитектурно-строительную академию.

Особое внимание в лицее уделяется усвоению фундаментальных принципов экономического мышления, выработке способности к аналитической работе, умения грамотно оценивать реальные процессы и события экономической и социально-политической жизни страны, прилагать полученные экономические знания и навыки к решению конкретных задач будущей профессиональной деятельности.

Выпускники финансово-экономического лицея получают удостоверения о присвоении им специальности менеджера, бухгалтера, оператора ПЭВМ.

В соответствии со спецификой лицея приобщение учащихся к азам экономической грамотности начинается в 1—3-х классах, что позволяет заложить основы фундаментального экономического, экологического и социального сознания. На материале учебного курса «Экономика и экология» учащиеся знакомятся со следующими жизненными ситуациями: средства и условия существования; потребности живых существ и ответственность человека; ресурсы и их использование; выбор и его цена; деньги, обмен товарами и услугами; технология.

© Е.А. Хижняк, С.А. Кожевникова, 2003

Общий подход к реализации программы в начальной школе базируется на широком использовании активных форм обучения: практикумов, тренинговых занятий, ролевых и деловых игр, тестов, конкурсных заданий, что в значительной степени повышает заинтересованность учащихся. Уроки разрабатываются в русле концепции личностно ориентированного образования.

Преподавание экономики в начальной школе осуществляется по учебным программам Л.М. Клариной «Экономика и экология для малышей»; Б.А. Райсберга, А.С. Прутченковой «Человек. Жизнь. Экономика». Для практической работы на уроках используется учебное пособие Л.М. Клариной «Уроки гнома Эконома и феи Экологии».

Таким образом, учащиеся плавно переходят к изучению основного курса экономической программы. В результате у них наблюдается высокий интерес к предмету, сформированы начальный понятийный аппарат и небольшая база экономических знаний.

На втором этапе (5—7-е классы) при помощи дисциплины «Граждановедение» ученики знакомятся с фундаментальными социально-экономическими проблемами: что такое рыночная экономика, что такое общество, нормы жизни в обществе, права человека и гражданина, ответственность за правонарушения против собственности и личности.

Следующий этап (8—9-е классы) предусматривает развитие экономического мышления лицеистов, формирование минимального результата экономического образования: начального фундамента экономических знаний, на которых можно базировать углубленное изучение соответствующего предмета, изложение учащимся сведений, необходимых для выбора профессии и сферы деятельности.

Последняя ступень (10—11-е классы) включает обеспечение функциональной полноты экономического образования, формирование у учащихся навыков самостоятельно приобретать, усваивать и применять экономические знания, что способствует выработке у них активной жизненной позиции по отношению к происходящим в обществе процессам.

Ступени экономического образования соответствуют различным уровням освоения материала на базе концентрической системы. Программа курса «Экономика» опирается на учебник И.В. Липсица «Экономика» (1-я, 2-я части).

В лицее экономическая подготовка осуществляется на основе программ и методического обеспечения, разработанных совместно с учеными академии. Программы снабжены разработками деловых игр и практикумов. Процесс обучения максимально приближен к решению актуальных практических задач.

Организована совместная работа лицея с Пензенской государственной архитектурно-строительной академией. В рамках этого сотрудничества учащиеся получают консультации у преподавателей Института экономики и менеджмента академии относительно докладов, рефератов, научно-исследовательских работ экономического профиля, имеют возможность пользоваться обширной библиотекой академии.

Для развития творческого потенциала учащихся большое значение имеют олимпиады, конференции, конкурсы (например, по основам законодательства о защите прав потребителей). В лицее ежегодно проводятся олимпиада по экономике для учащихся 9—11-х классов, научно-практическая конференция для учеников и учителей. В 2002/03 учебном году учащиеся лицея принимали участие в районном, городском, областном конкурсах Пензы по основам законодательства о защите прав потребителей, где заняли призовые места.

Широко развита практика написания рефератов. Главная задача такой работы — формирование и закрепление системы знаний по предмету. Однако параллельно решается и задача повышения языковой грамотности.

Экономика как школьный предмет в значительной степени стимулирует педагогическое творчество учителя. Сейчас развертывается принципиально новая педагогическая технология, которая получила название «микропреподавание».

Она предполагает, что на уроке ученик получает не только то, что он может понять, но и то, что необходимо для понимания этого вопроса глубже.

Учитель должен развивать у учащихся творческое мышление, учить их применению знаний в нестандартной ситуации, уметь смоделировать и провести деловую игру, придумать варианты нестандартного начала урока, разработать систему диалогового общения на уроке. Методом воспитательного воздействия в некоторых ситуациях может выступать беседа. В ходе беседы учитель не навязывает правильный подход, а целенаправленными импульсами стимулирует дискуссию. Он должен устранить непонимание и неясности и поддержать принятие решения учащимися. Несмотря на необходимость создания свободной рабочей атмосферы, не рекомендуется позволять ученикам работать по принципу «проб и ошибок» и тратить время и силы на разбор ошибочных рабочих планов. Дискуссия учит более глубокому пониманию проблемы, умению отстаивать свою позицию, считаться с мнением другого человека.

Особого внимания заслуживает игровое моделирование — принятие решений в различных ситуациях. В ходе деловой игры лицеисты знакомятся с процессом принятия решений и таким образом готовятся к управленческой деятельности. Этот способ обучения дает им возможность принимать решения в конкретном времени, делящемся на периоды, и проверять качество принятых решений на основе достигнутых результатов. Участники играют роли, с которыми они идентифицируются, и признают правила игры как правила действительности. Они многосторонне информируются и проводят умственно-стратегические эксперименты, занимаются планированием, дискутированием, отдают распоряжения, ведут переговоры, применяют определенную тактику, заключают контракты и пытаются решать реальные проблемы.

В целях активизации знаний, воспитания у учащихся элементарных навыков экономического анализа в процесс обучения включены составление и решение экономических задач, а также проведение практикумов, контрольных работ и тестов.

В учебном процессе используется метод направляющего текста. Этот метод знакомит учащихся с комплексной задачей, которая, как правило, решается не индивидуально, а в составе групп. Цель учителя заключается в том, чтобы разработать направляющие вопросы, направляющие предложения, указания для составления рабочих планов таким образом, чтобы не запрограммировать учебный процесс, а поддерживать самостоятельную работу над решением поставленных задач. Этот метод дает ориентацию на активные действия учеников, ставит диагноз пробелов в знаниях и позволяет определить достигнутый уровень и имеющиеся недостатки. С большим интересом учащиеся занимаются составлением бизнес-плана нового предприятия с использованием направляющего текста.

Учебный курс «Экономика» в лицее носит интегрированный характер: прослеживается связь с математикой, информатикой, правом, экономической географией, природоведением. Программа лицея основана на совместном изучении экономики, истории экономической мысли и экономической истории. В сочетании с другими предметами гуманитарного и естественно-научного циклов изучение экономики должно дать учащимся возможность понять суть экономических процессов, мотивы поведения экономических субъектов, выявить связь экономических и политических событий, экономические основания принятия политических решений на разных уровнях власти; выработать продуманный подход к выбору соотношения между эффективностью и справедливостью; научиться ориентироваться в текущих экономических событиях. Такой комплексный подход помогает учащимся воспринять экономические знания в общем русле развития цивилизации, увидеть развитие экономических воззрений, борьбу мнений.

В учебный курс введено рассмотрение основ российского законодательства в области экономики. Это позволит учащимся осознать наличие законодательного регулирования экономики, роль госу-

дарства в экономических процессах, отличие легальной экономики от «теневого» бизнеса.

Для облегчения понимания материала широко используются примеры из отечественной истории и экономики.

Преподаватель должен творчески подходить к процессу обучения, иметь свой индивидуальный стиль педагогической деятельности. Он учит школьника постигать окружающий мир, иметь свое личное мнение, отстаивать его в сложных ситуациях. В ходе учебного процесса педагогу необходимо учитывать данные о ребенке: физическое и умственное развитие, предрасположенность к заболеваниям, особенности темперамента, характера, памяти, внимания и т.д. Учитель должен оберегать более слабых учеников от чувства неудачи, а сильным предоставлять возможность быстро продвигаться вперед. Темп обучения не должен определяться средним показателем успеваемости или уровнем знаний самого слабого ученика.

В процессе обучения учитель может создать ситуацию успеха в обучении цепочкой ситуаций, в которых учащиеся добиваются хороших результатов. Это ведет к возникновению у них чувства уверенности в своих силах, желания выполнить более сложное задание, с творческими элементами. Учитель может подбирать для учеников не одно, а ряд заданий нарастающей сложности или дифференцировать помощь школьникам в выполнении учебных заданий одной и той же сложности.

Полученные знания в ходе учебного процесса должны преобразовываться в навыки. Нет смысла обучать набору понятий, законов, правил. Нужно научить ученика мыслить экономически, чтобы он находил применение получаемой информации. Иначе она становится бесполезной и быстро забывается.

Необходимо использовать самые разнообразные формы контроля знаний. Так, в начале урока можно провести «разминку», в которой даются задания, требующие постоянного обращения учащихся к знаниям, полученным ранее. Известный пример таких задач — экономические загадки. Рекомендуется применить метод изучения конкретного случая — реальной проблемной ситуации. Ученики, проанализировав его, должны предложить собственный способ решения возникшей проблемы, который потом сравнивается с тем, что был принят на практике. Удачный метод организации дискуссий, решения задач, самоконтроля, взаимного контроля — работа малыми группами, когда класс разбивается на небольшие рабочие коллективы. Это развивает творческую активность учащихся. Обучение носит продуктивный, поисковый характер.

Творческая деятельность учащихся опирается на ранее приобретенные знания и умения. При этом знания и умения преобразуются в готовность и способность самостоятельно добывать новые знания, т.е. организовывать свою познавательную деятельность в соответствии с возникающими проблемами.

В процессе обучения целесообразно использовать тесты, вопросы типа «верно — неверно», задания типа «найди ошибку», вопросы различного уровня сложности, задачи математической экономики, системные задачи, написание эссе. Почти любое учебное задание можно представить в творческой форме. Но наибольший творческий потенциал содержат такие виды учебных заданий, как сочинение, рисунок, придумывание заданий, упражнений, составление ребусов, головоломок, кроссвордов.

В 10-м и 11-м классах учащимся рекомендуется заниматься исследовательской работой, в которой рассматриваемый вопрос должен быть освещен широко и подробно, с опорой на принципы экономической теории; утверждения автора должны быть аргументированы и доказаны. Учащиеся работают по группам или индивидуально. Выбирая тему для индивидуального исследования, они руководствуются своими познавательными интересами и возможностями, а также рекомендациями учителей. По итогам работы над проектом учащиеся представляют доклады на конференциях.

В организации учебной деятельности большую роль играет мотивация. На-

блюдения показывают, что школьники чаще всего называют такие мотивы обучения: желание глубже познать, изучить предмет, вопрос; написать работу и выступить с докладом на школьной, городской конференции; получить хорошую оценку на экзамене. Названные мотивы можно использовать как стартовые для серьезного вовлечения отдельных учащихся в исследовательскую деятельность.

Описанный подход к построению учебного процесса развивает личность ученика в целом, его интеллектуальные способности, мышление, творческое воображение, фантазию, сообразительность. Учащиеся заметили, что у них формируются самостоятельность, усидчивость, терпение, упорство, ответственность, умение организовать время. Они овладели умениями работать с литературой, дополнительными материалами по предмету, навыками написания реферата, доклада, тезисов.

Таким образом, существует много методов и приемов преподавания экономики в лицее, необходимо их использовать в системе, чтобы они служили целям школьного образования. Главная цель школьного экономического образования — формирование у школьника уровня социальной зрелости, достаточного для обеспечения автономности личности, ее самостоятельности в разрешении личностно-значимых проблем в различных сферах жизнедеятельности. Вся работа педагога должна быть построена на взаимодействии и сотрудничестве с каждым учащимся; только в этом случае обучение будет способствовать его развитию. Необходимо на протяжении обучения в школе так организовать умственное воспитание ребенка, чтобы были максимально реализованы его способности.

Поступила 15.10.02.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СИСТЕМЕ АССОЦИАЦИИ «УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС»

А.И. Еремкин, *ректор Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор,*

Л.А. Найниш, *зав. кафедрой начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор,*

В.Я. Вдовина, *доцент кафедры технологии строительного производства Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

А.А. Кожеуров, *директор Ассоциации «Университетский учебный комплекс»*

В настоящее время не существует радикального решения проблемы полноценной адаптации к самостоятельной жизни детей-сирот. В результате большинство бывших воспитанников детских домов не попадают в сферу производственной деятельности. В условиях демографического спада эта проблема приобретает особую остроту. На ее решение направлены усилия участников проекта «Сопровождение детей-сирот до зрелого возраста в системе образовательных учреждений Университетского учебного комплекса», который реализуется при Пензенской государственной архитектурно-строительной академии. Один из аспектов сопровождения составляет обучение детей-сирот по различным уровням в образовательных учреждениях УУК.

Очевидно, что оптимальным способом решения данной проблемы является раннее обучение детей в рамках программ непрерывного профессионального образования, которые ориентированы

© А.И. Еремкин, Л.А. Найниш, В.Я. Вдовина, А.А. Кожеуров, 2003

на психологические особенности таких детей. Но в жизни это далеко не всегда возможно, так как в детский дом дети попадают в различном возрасте. А потому проект предполагает несколько путей вхождения в программу непрерывного образования, учитывающих возраст, с которого дети начнут участвовать в проекте, и в частности предварительное тестирование.

Предварительное тестирование имеет следующие цели:

1) выявление уровня школьных знаний воспитанников детского дома по базовым предметам (математике, физике, русскому языку) с целью дифференциации детей относительно той функции, которую выполняют имеющиеся у них знания (онтологической, ориентировочной или оценочной). Это определяет конкретный путь прохождения по системе непрерывного образования УУК каждого ребенка;

2) установление степени творческой деятельности как необходимой части социального опыта, благодаря которому воспитанник может в полной мере воспользоваться возможностями, предлагаемыми проектом;

3) переориентация приоритетов детей в соответствии с задачами проекта;

4) выявление конкретных психологических особенностей воспитанников детского дома соотносительно с нормами, предусмотренными профессиограммой инженера-строителя.

Характер тестов по указанным предметам определялся следующими моментами.

По русскому языку предлагалось несколько вариантов тестов, в каждом тесте — по 7 заданий. Их содержание соответствовало школьной программе. Задания тестов требовали от учеников комплексного подхода к полученным знаниям по всему предмету.

По математике были даны достаточно простые вопросы, нацеленные на проверку уровня остаточных знаний. При их разработке учитывалось, что предварительная работа по подготовке к тестированию со школьниками не проводилась.

Тесты по физике ориентировались на средний уровень знаний учащихся 9—11-х классов. Около 2/3 всех заданий предусматривали выявление знаний материала, формул, законов без анализа и особых рассуждений, а 1/3 требовала более глубоких знаний физики, умения рассуждать, видеть стандартную ситуацию с совершенно новой стороны. Выполнение таких заданий не было обязательным для учащихся. Эти задачи были введены в тесты исключительно для проверки возможностей учащихся при изучении физики.

При проведении тестирования необходимо было учитывать отягощенность психики детей различными комплексами, проявляющуюся в заниженной самооценке, неуверенности в себе, слабой способности к самореализации, отсутствии трудолюбия и т.п. В результате воспитанники детского дома идут по пути наименьшего сопротивления, свое ближайшее будущее видят в освоении профессий, которые не требуют больших умственных и физических затрат, и не могут в полной мере воспользоваться возможностями, которые предлагает проект.

Оценка методики обучения и воспитания детей в детском доме выявила, что там ведется разносторонняя воспитательная работа, функционирует много кружков, дети регулярно посещают общеобразовательную школу. Они окружены заботой и вниманием воспитателей и чувствуют себя там достаточно комфортно. Но каждый ребенок знает, что это скоро кончится. Рано или поздно начнется самостоятельная жизнь, в которую он войдет уже без специальной образовательной и финансовой поддержки заботливых воспитателей. Естественно, что без чьей-либо поддержки одному ребенку не получить высшего образования. После выхода из детского дома у него сразу возникает проблема, связанная с обеспечением себя средствами к существованию. Значит, ему нужна такая профессия, на обучение которой уходило бы как можно меньше времени. На получение такой профессии, как правило, не нужно затрачивать много интеллектуальных сил. «Чтобы стать поваром или портным, нет необходимости учить квантовую физику или высшую математику», — такая установка лишает воспитанника

детского дома стимула хорошо учиться в школе и развивать свои способности. В результате его жизненный путь определяется как путь наименьшего сопротивления.

Переориентация детей на получение высшего образования была самой трудной задачей, которая стояла перед педагогами вуза и детского дома, проводившими тестирование. Ее радикальное решение заключается в воспитании у детей потребности к обучению, что является залогом успешного освоения учебных дисциплин вузовской программы. С учетом особенностей детской психики нужно разработать целый пакет мероприятий, благодаря которым у воспитанников детского дома можно сформировать необходимые черты характера. Но это долгосрочная программа, а проект должен работать уже сейчас. Уже сейчас надо привлечь детей к участию в нем. Жесткие временные рамки также существенно осложняют задачу участников проекта.

Естественно, что не существует одномоментного решения указанной проблемы. Поэтому задолго до проведения тестирования на ее выполнение были направлены усилия достаточно большой группы людей, в которую входили преподаватели вуза, студенты и воспитатели детского дома.

С детьми проводились беседы и различные мероприятия. Воспитанников приглашали на студенческие концерты, выставки. Они участвовали в ремонтно-восстановительных работах, выполняемых студентами ПГАСА в период летней практики в детском доме. Силами студентов архитектурного факультета ПГАСА был оформлен музей при детском доме. Все это дало результаты. Дети приобщились к студенческой жизни, оценили ее положительные моменты, поверили в организаторов проекта. Но в свои силы они могли поверить только в момент тестирования.

Перед педагогами, проводившими тестирование, стояла сложная задача, которая заключалась в разрешении противоречия между слабой подготовкой воспитанников детского дома по школьным образовательным программам, с одной стороны, и необходимостью сформировать у детей уверенность в своих силах — с другой. Психологическая особенность проведения тестирования основывалась на принципах воспитания положительным примером. Любая оценка, особенно отрицательная, обязательно должна была быть окрашена в положительные тона.

В тестировании приняли участие все дети, обучавшиеся в 9-х и 11-х классах. По его результатам для каждого воспитанника определялся конкретный путь в системе образовательных учреждений УУК. Дети, прошедшие тестирование, были приняты на подготовительные курсы академии и техникума.

Итак, проект начал свою работу. Реализация поставленных задач позволит решить проблему адаптации детей-сирот к жизни в современном социуме.

Поступила 15.10.02.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СООТВЕТСТВИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Найниш, *зав. кафедрой начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительной академии, профессор,*

Н.Е. Макарова, *доцент кафедры начертательной геометрии Пензенской государственной архитектурно-строительной академии,*

Е.М. Тишина, *преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной архитектурно-строительной академии*

В системе образования РФ намечается тенденция сближения образовательных учреждений различных ступеней. В последние годы успешно развиваются такие формы профессионального непрерывного образования, как центры довузовской подготовки, профилированные на вуз классы, лицеи, гимназии; создаются средние профессиональные учреждения на базе высших учебных заведений и т.п.

Одним из препятствий на пути нового начинания встает отсутствие специалистов, формирующих систему непрерывного образования. Для работы в университетских учебных комплексах требуются педагоги, имеющие высокий уровень профессионализма, хорошие организаторские способности, владеющие новейшими и универсальными методиками, знающими психологию как студенческого, так и детского коллектива, т.е. педагоги будущего. Однако педагогическому мастерству можно начать учиться уже сейчас.

В УУК при ПГАСА существует центр, одной из задач которого является доподготовка специалистов, способных решать методические проблемы в системе непрерывного образования. В настоящее время в УУК заняты специалисты, уже работающие в системе общего или высшего образования. Поэтому первоначальную задачу работников центра составляют выявление и оценка черт личности человека, наиболее важных для успешного выполнения педагогической деятельности.

С помощью опросников оценивается состояние личности в данный момент, черты характера, способы решения жизненных проблем, мотивы поведения, наличие педагогических способностей.

Для оценки преобладающего настроения человека используется методика «Самочувствие — активность — настроение».

Личностный опросник А.Т. Джерсайлд позволяет выявить эмоциональное внутреннее состояние человека, влияющее на отношение к окружающим, к работе, в том числе на отношение педагога к детям.

В процессе обучения между педагогом и обучающимся возникают отношения, характер которых во многом определяется личными качествами обеих сторон. В зависимости от того, в какой мере у них развиты аффиляция, уровень субъективного контроля, объективность, боязнь быть отвергнутым, потребность в достижении успехов и некоторые другие мотивационные тенденции, можно прогнозировать положительное или отрицательное развитие отношений между субъектами.

Для педагога особенно важна объективность, так как ему постоянно приходится оценивать обучающихся. Одно из главных педагогических требований в этой связи заключается в одинаково объективном и непредвзятом отношении ко всем.

Оценка степени объективности преподавателей проводилась с помощью опросника. В нем содержалось 12 различных жизненных ситуаций, связанных с восприятием людей; на каждую такую ситуацию можно было отреагировать несколькими способами.

Не менее важной для педагогической деятельности является аффиляция, т.е. потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий

© Л.А. Найниш, Н.Е. Макарова, Е.М. Тишина, 2003

такой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но и видит в человеческих отношениях один из смыслов жизни. В то же время у многих людей развито чувство боязни быть отвергнутым другими людьми, поэтому испытуемым предлагались два теста, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой — второй.

Для оценки педагогических способностей специалиста использовалась методика «Педагогические ситуации», характера и темперамента — тест Айзенка, степени тревожности — тест Спилбергера, уровня развития технического мышления — модифицированный тест Беннета. Последний позволяет судить об уровне развития технического мышления, в частности об умении читать чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе. В данном тесте испытуемый получает 70 технических рисунков с заданиями и вариантами возможных ответов.

Анализ вопросов, включенных в тест Беннета, выявил следующее: все они касаются тех или иных разделов физики. Тест Беннета несомненно хорош для выявления способностей студентов политехнических специальностей, но он не позволяет в достаточной мере оценить степень довузовской подготовки по геометрии и черчению.

Авторы предприняли попытку модифицировать тест для строительных специальностей. К 35 исходным вопросам было добавлено такое же количество вопросов, относящихся к построению изображений. Вопросы составлены так, что позволяют оценить способности испытуемого к распознаванию плоских геометрических фигур; нахождению двух видов простейших геометрических тел, сочетания двух геометрических тел, предметов по наглядному изображению; чтению элементарных сборочных и простейших строительных чертежей. Задача испытуемого — к каждому из рисунков найти правильный ответ, занеся в память компьютера его номер. Проверяющий сравнивает полученные результаты с ключевыми ответами, приведенными в приложении к тесту. Развитость технического мышления оценивается по количеству правильно решенных за отведенное время задач.

Результаты обследований вносятся в индивидуальную карту психологического самоконтроля взрослого человека. Данные тестов и опросников тщательно анализируются.

Дальнейшая работа заключается в объединении испытуемых с одинаковыми проблемами в группы и организации семинаров для каждой группы.

Кроме того, специалистами центра проводятся мастер-классы для совершенствования дидактических, перцептивных, вербальных, организаторских, коммуникативных способностей всех преподавателей. В ходе таких занятий обращается внимание на развитие способности к распределению внимания между несколькими видами деятельности.

Педагог высокого класса должен уметь держать в поле зрения всех учеников, следить за развитием своей мысли или мысли ученика, отмечать случаи непонимания, нарушения дисциплины, контролировать свое поведение (позу, мимику, походку).

Проводимая в центре подготовка позволяет педагогу повысить уровень знаний по преподаваемому предмету, расширить гностические и академические способности, усовершенствовать дидактические принципы, получить знания о психологии как взрослого, так и ребенка, скорректировать свои психологические трудности. Все это дает ему возможность усовершенствовать педагогическое мастерство и быть готовым к решению задач системы непрерывного образования.

Поступила 15.10.02.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ИННОВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРУКТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В.Л. Кураков, *докторант Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов*

В статье рассмотрены вопросы реформирования и модернизации системы образования как одной из структурных составляющих социальной сферы России. Представлены материалы по организации и проведению эксперимента ЕГЭ-ГИФО в Чувашской Республике (в частности, в Чувашском госуниверситете), результаты их анализа и научного обоснования. Значимость реформирования такой важной отрасли социальной сферы, какой является система образования, обусловливается необходимостью повышения качества и доступности образования всех граждан и подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с новыми требованиями различных отраслей экономики страны. Формирование рационального механизма стратегического развития системы образования должно основываться на конституционном праве граждан на образование.

The article deals with problems of reforming and modernizing the system of education as one of the structural constituents of the social sphere of Russia. The materials on arranging and conducting the experiment with the Unified State Exam (ЕГЭ) - the State Individual Financial Certificate (ГИФО) in Chuvash Republic (in particular, in Chuvash State University), results of their analysis and scientific interpretation have been submitted. The significance of reforming such an important branch of the social sphere as the education system is stressed by the necessity to improve the quality and access to education for all citizens, and training highly qualified specialists in accordance with new requirements of various branches of the country's economy. Forming of a rational mechanism of strategic development of the education system is to be based on the constitutional right of citizens to recieve education.

Формируемый механизм стратегического развития такой структурной составляющей социальной сферы, как образование, в своей направленности взаимодействующих элементов должен руководствоваться поставленными для решения задачами и целями развития образования. *Такими целями и задачами в системе образования выступают:*

— воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

— обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам на рынке труда;

— организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

— подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

2001 г. можно назвать первым годом рационализации механизма стратегического развития образования. Об этом может свидетельствовать следующее: учреждения профессионального образования впервые получили существенные средства на приобретение учебно-лабораторного оборудования, на капитальный ремонт, развитие библиотек, обеспечение производственных практик, организацию летнего отдыха и оздоровление учащихся. В основном разрешена и многолетняя проблема оплаты коммунальных услуг.

Приоритетность стратегического развития образования в 2001 г. проявилась и в том, что при общем сокращении в три раза количества федеральных целевых программ были не только сохранены все программы в области образования и молодежной политики, но и приняты такие новые федеральные целевые программы, как «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», «Патриотическое воспитание граждан Россий-

© В.Л. Кураков, 2003

ской Федерации» и «Развитие единой образовательной информационной среды».

В стратегическом периоде возрастает роль образования в развитии экономики. Располагая ограниченным инвестиционным ресурсом, ***Россия должна выбрать образовательную структурную составляющую социальной сферы в качестве стратегического приоритета, так как инвестиции в повышение качества человеческого капитала являются условием развития всех сфер национальной экономики.***

За последние 10 лет высшая школа была почти полностью переведена на принципиально иную, отличающуюся от прежней систему финансирования и инвестирования. Несмотря на преобладание государственной формы собственности, вузы финансировались собственником практически только на удовлетворение самых необходимых текущих потребностей. Значительная часть учебных заведений в сложившихся условиях смогла самостоятельно найти источники финансирования инвестиционных программ, доказав свою способность не только подготавливать кадры, отвечающие новым требованиям, но и соответствовать новым экономическим условиям. Актуальность данных процессов обусловливается и тем, что освоение вузами рыночных отношений происходит в условиях важного этапа технологической революции. Многие вузы, активно привлекая инвестиции, уже доказали свою способность работать как полноценные экономические субъекты. В настоящее время в сфере финансирования образовательного процесса наблюдается тенденция существенного уменьшения самостоятельности вузов при распоряжении денежными средствами, заработанными самими учебными заведениями. В связи с этим инвестиционный процесс становится единственной реальной возможностью развития системы высшего образования.

Рассматривая возможности привлечения дополнительных средств в систему образования, следует отметить, что в условиях недостатка бюджетных средств возрастает роль внебюджетных источников финансирования. Внебюджетные источники являются дополнительными, а не заменяющими по отношению к бюджету. Объем внебюджетных поступлений определяется рыночной конъюнктурой и возможностями учебных заведений по их привлечению (наличие кадрового и материально-технического потенциала, возможность отвлечения финансовых ресурсов от учебного процесса для целей получения дополнительных доходов). Согласно законодательству в области образования образовательные учреждения имеют право осуществлять практически все виды приносящей доходы деятельности, за исключением запрещенных соответствующим законом.

При создании механизма стратегического развития образования необходимо учитывать также и значительные *демографические изменения*. В 2000—2003 гг. прогнозируется рост количества выпускников из общеобразовательной школы. В период 2004—2008 гг. произойдет существенное сокращение числа учащихся в общеобразовательной школе (с 2008 г. это коснется и высших учебных заведений). Если в 1999 г. это число было равно 21 млн, то в 2008 г. оно составит только 14 млн.

Мероприятия в рамках механизма стратегического управления образованием, направленные на рационализацию сети учебных заведений, затрагивают такую эффективную форму реализации непрерывного образования и организации результативных научных исследований и прикладных разработок, какой являются *университетские комплексы*.

Одним из инициаторов и первых основателей единого университетского комплекса выступил Чувашский государственный университет (ЧГУ). Если в 1990 г. на 10 000 населения в Российской Федерации приходилось 190 студентов, то в Чувашской Республике — 144. Почти половину населения Чувашской Республики составляют жители сельской местности и малых городов. К 1990 г. создалось такое положение, что выпускники сельских школ вместе с выпускниками школ малых городов в вузах республики составляли лишь около 20 % студентов. Данные неблагоприятные тенденции содействовали тому, что коллектив университета принял решение о создании университетского комплекса, раз-

работке интегрированной, социально ориентированной системы образования в вузе.

Уникальность формируемой системы стратегического планирования развития университета заключалась в решении устранить такие негативные тенденции образования, как отсутствие возможности обучения в высшем учебном заведении способных и одаренных детей из сельской местности и небольших, удаленных от центра городов.

Механизм стратегического планирования развития ЧГУ подтвердил свою жизнестойкость и стал предметом обсуждения в Министерстве образования Российской Федерации. В течение 1992—2002 гг. Чувашский государственный университет значительно расширил свою интеграционную структуру, открыв 4 филиала, 3 региональных научно-образовательных центра, 2 учебно-консультационных пункта, гимназию, 16 лицейских классов, Академию юных менеджеров, Школу будущего инженера, центры довузовской подготовки учащихся в 21 районе республики.

Необходимость организации интегрированных структурных подразделений, исходя из стратегического планирования развития университета, обусловлена прежде всего стремлением наиболее полно удовлетворить образовательные запросы граждан республики, создать для этого условия как в материально-техническом, так и в социальном отношении.

Открытие филиалов Чувашского госуниверситета позволяет вместе с этим решать и такие социальные и экономические проблемы республики, как уменьшение оттока молодежи из сельской местности; создание новых рабочих мест (учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал); приближение образования к месту проживания студентов; сокращение материальных затрат студентов на питание, транспорт, проживание; возможность повышения квалификации для специалистов, имеющих высшее и среднее специальное образование, на базе филиалов.

Деятельность научно-исследовательских (инновационных) университетов должна быть направлена на обеспечение приоритетного развития научных исследований по актуальным направлениям экономики, техники и технологий, подготовку соответствующих кадров.

Цель создания инновационных университетов на интегрированной основе — обеспечить условия интенсивного развития приоритетных научных исследований и подготовки соответствующих специалистов. На наш взгляд, проблемы формирования таких инновационных университетов должны решаться индивидуально. При этом решения необходимо принимать на уровне Правительства Российской Федерации.

Система стратегического планирования развития Чувашского государственного университета в своей основе ориентирована на то, чтобы кардинальным образом улучшить научное и учебно-методическое обеспечение процессов рационализации образования.

Развитию стратегического планирования Чувашского государственного университета, повышению реальности достижения необходимых ориентиров результативности могут способствовать задачи, которые предстоит решить Министерству образования Российской Федерации в 2002—2003 гг. в области профессионального образования.

Основой для равных условий доступа и получения качественного образования являются мероприятия по созданию системы объективного и достоверного контроля знаний выпускников учебных заведений и независимой системы аттестации учебных заведений, для чего предусматривается проведение эксперимента по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ), который призван обеспечить равные условия для всех выпускников школы и всех абитуриентов. Использование результатов единого государственного экзамена в качестве основания для зачисления абитуриента в вуз обеспечивает равные возможности для поступления всем учащимся независимо от их места жительства и уровня доходов семьи.

В 2002 г. Чувашская Республика участвовала в эксперименте ЕГЭ-ГИФО. Это является расширением тех нововведений в организацию приема студентов в высшие учебные заведения, которые были начаты в 2001 г. в вузах РФ в рамках эксперимента по ЕГЭ.

В эксперименте по ЕГЭ-ГИФО в Чувашской Республике приняли участие 445 общеобразовательных школ, 10 вузов и 17 ссузов. Все выпускники общеобразовательных учреждений прошли испытания по математике в форме ЕГЭ *в июне (первый этап) 2002 г.* По 8 предметам (русский язык, физика, биология, химия, география, история, обществознание, чувашский язык) учащиеся сдавали итоговый экзамен по выбору. Кроме того, были проведены *второй этап ЕГЭ в июле* для абитуриентов дневной формы обучения высших и средних специальных учебных заведений и *третий этап в августе* для абитуриентов заочных отделений высших и средних специальных учебных заведений.

Эксперимент по ЕГЭ вызвал значительное увеличение конкурса абитуриентов. Это обусловлено, в частности, тем, что эксперимент позволил абитуриентам одновременно подавать заявления не только на разные специальности одного вуза, но и в разные вузы. Были абитуриенты, которые только в Чувашский государственный университет подали заявления на 10 и более специальностей. Данный факт свидетельствует о расширении доступа к получению высшего и среднего профессионального образования на основе ЕГЭ.

В 2002 г. в связи с участием Чувашского государственного университета в эксперименте по ЕГЭ-ГИФО зачисление на I курс ЧГУ проходило только по результатам ЕГЭ с присвоением каждому абитуриенту определенной категории ГИФО.

Приказом Министерства образования РФ были утверждены ГИФО на 2002 г.:

I категория — 14 500 руб.;

II категория — 7 500;

III категория — 3 900;

IV категория — 2 800;

V категория — 1 200 руб.

На основе анализа результатов зачисления на I курс ЧГУ в 2002 г. необходимо отметить следующее.

1. Из всех студентов, зачисленных в университет по очной форме без оплаты обучения (1 702 чел.), I категорию ГИФО получили 336 чел. (19,7 %), II категорию — 1 211 чел. (71,2 %), другие категории получили около 9 % абитуриентов, зачисленных в ЧГУ. На места без оплаты обучения по результатам профильных ЕГЭ поступили 163 медалиста (9,7 % от зачисленных), при этом всего было подано 2 065 заявлений от медалистов и лиц, имеющих диплом с отличием о среднем профессиональном образовании. Несмотря на то что зачисление проводилось только по результатам ЕГЭ, доля студентов, поступивших в университет из сельской местности на основе ГИФО без оплаты обучения, осталась практически на уровне прошлых лет с небольшим уменьшением: по бюджету зачислено 50,3 % из города и 49,7 % из сельской местности. Такой результат стал возможным, в частности, благодаря инновационной деятельности Чувашского государственного университета в области образования за последние 10—12 лет.

Чувашский государственный университет, активно участвуя в 2002 г. в эксперименте по ЕГЭ-ГИФО, продолжил дело по совершенствованию организации целевого приема студентов на I курс для обеспечения фактического равенства поступления в вуз на места, финансируемые из федерального бюджета, содействия государственным и муниципальным органам в подготовке кадров для решения социально-экономических проблем регионов. ЧГУ, осознавая свою высокую ответственность за состояние общества и его социально-экономическое развитие, широко использует в своей деятельности целевой прием студентов на I курс. В 2002 г. Чувашский государственный университет заключил договора о целевом приеме с 50 государственными и муниципальными органами, причем не только из Чувашской Республики, но и из сопредельных республик и областей с компактным проживанием чувашской диаспоры. По целевому приему в ЧГУ в 2002 г. по очной форме обучения поступили 554 чел. (претендовали — 1 285 чел.), что составляет 32,5 % от всех зачисленных на бюджетной основе.

С оплатой обучения по очной форме подготовки всего зачислены 902 чел. (в том числе 893 чел. с категориями ГИФО, 3 чел. без присвоения категории ГИФО и 6 чел. без ГИФО), что составляет 34,6 % всех зачисленных по данной форме обучения в университет. Среди зачис-

ленных с оплатой стоимости обучения основная часть студентов — 642 чел. (71,2 %) — имеют II и III категории ГИФО.

2. По вечерней форме обучения зачислены 263 чел. (из них 260 чел. с категориями ГИФО и 3 чел. без ГИФО), в том числе без оплаты обучения 118 чел., что составляет 44,9 % всех зачисленных в университет по данной форме обучения. Среди зачисленных без оплаты обучения основная часть студентов — 80 чел. (67,8 %) — имеют I, II и III категории ГИФО. С оплатой обучения по вечерней форме зачислены 145 чел. (55,1 %), основная часть которых (112 чел. — 77,2 %) имеет II и III категорию ГИФО.

3. По заочной форме обучения зачислены 1 200 чел. (из них 1 177 чел. с категориями ГИФО, 19 чел. без присвоения категории ГИФО и 4 чел. без ГИФО), в том числе без оплаты 929 чел., что составляет 77,4 % всех зачисленных по данной форме обучения в университет. Среди зачисленных без оплаты обучения основная часть студентов 675 чел. (72,7 %) имеют I, II и III категории ГИФО. С оплатой обучения по заочной форме зачислены 271 чел. (22,5 %), основная часть которых (211 чел. — 77,9 %) имеет III категорию ГИФО.

Необходимо также подчеркнуть, что в 2002 г., как и в прошлые годы, хорошие результаты показали выпускники гимназии и лицейских классов ЧГУ, которые были созданы в результате инновационной деятельности вуза.

В 2002 г. 97,0 % выпускников гимназии и лицейских классов ЧГУ стали студентами высших учебных заведений, а 2,2 % — учащимися средних специальных образовательных учреждений. Ряд выпускников довузовских образовательных учреждений ЧГУ поступили в другие вузы страны.

Особое внимание следует обратить также на такую положительную сторону эксперимента по ЕГЭ-ГИФО, как зачисление на места с оплатой обучения. В соответствии с постановлением Правительства РФ в университет на все специальности и направления подготовки по всем формам обучения, включая места с оплатой обучения, зачисление проводилось по результатам ЕГЭ, что, без сомнения, способствовало качественному набору студентов на I курс.

Если в 2001 г. в эксперимент по ЕГЭ в Чувашском государственном университете полностью были включены 6 специальностей, а 13 специальностей и 6 направлений подготовки были задействованы в эксперименте частично, то в 2002 г. в связи с участием Чувашского госуниверситета в эксперименте по ЕГЭ-ГИФО зачисление на I курс ЧГУ на все факультеты по всем специальностям и направлениям подготовки (55 специальностей, 13 направлений подготовки бакалавров и 14 направлений подготовки дипломированных специалистов) проходило только по результатам единых государственных экзаменов с присвоением каждому абитуриенту определенной категории ГИФО.

Анализ результатов экзаменационных сессий у студентов, обучающихся по специальностям и направлениям подготовки, на которые прием на I курс в 2002 г. осуществлялся только на основе единых государственных экзаменов по всем дисциплинам, вынесенным в качестве вступительных испытаний, показывает, что *абсолютная успеваемость* студентов I курса в 2002/03 учебном году на 13 факультетах улучшилась по сравнению с 2001/02 учебным годом, а на 9 факультетах она снизилась. При этом на 5 факультетах абсолютная успеваемость увеличилась более чем на 10 %, и только на одном факультете она снизилась более чем на 10 % (таблица). Абсолютная успеваемость увеличилась больше всего на физико-техническом факультете (22,1 %) и уменьшилась больше всего на педиатрическом факультете (12,9 %).

Качественная успеваемость студентов I курса в 2002/03 учебном году на 16 факультетах улучшилась по сравнению с 2001/02 учебным годом, а на 6 факультетах она снизилась. При этом на 10 факультетах качественная успеваемость увеличилась более чем на 5 %, и на 5 факультетах она снизилась более чем на 5 %. Качественная успеваемость увеличилась больше всего на строительном факультете (38,0 %) и уменьшилась больше всего на факультете журналистики (35,3 %).

Анализ результатов эксперимента по ЕГЭ-ГИФО в Чувашском государствен-

Анализ итогов зимних экзаменационных сессий студентов I курса, обучающихся в ЧГУ (прием в 2001/02 г. на все факультеты проводился только по результатам ЕГЭ)

Факультет	Абсолютная успеваемость, %		Качественная успеваемость, %	
	2001/02	2002/03	2001/02	2002/03
Математический	90,4	82,8	36,5	39,7
Физико-технический	74,0	96,1	35,0	35,3
Химико-фармацевтический	84,6	78,1	58,5	42,5
Информатики и вычислительной техники	88,0	89,6	43,0	51,9
Машиностроительный	81,3	74,1	22,7	31,9
Строительный	82,5	98,6	13,5	51,1
Журналистики	93,1	100	91,0	55,7
Юридический	94,0	97,1	66,0	70,7
Экономический	96,2	90,7	79,4	74,7
Педиатрический	92,3	79,4	54,1	54,5

ном университете в 2002 г. позволяет судить о необходимости дальнейшего продолжения эксперимента в целях совершенствования системы аттестации учащихся и их отбора при поступлении в высшие, средние и начальные профессиональные образовательные учреждения, а также совершенствования системы финансирования высших учебных заведений Российской Федерации.

Приведенный выше обзор реализуемых и планируемых к реализации в ближайшее время мероприятий не перекрывает всего комплекса проблем системы образования.

Кроме того, многие проблемы не могут быть решены в рамках системы, поскольку полностью или частично относятся к компетенции других федеральных органов исполнительной власти либо законодательных органов федерального уровня и уровня субъектов Федерации и, следовательно, должны решаться на основе совместных действий.

Оценивая в целом результаты ЕГЭ положительно и осознавая важность объективного проведения эксперимента, приемная комиссия ЧГУ считает необходимым участие Чувашского государственного университета в эксперименте и в 2003 г. Одновременно следует обратить внимание ГЭК ЧР по проведению ЕГЭ на необходимость повышения объективности оценки знаний выпускников школ, более четкой организации вступительных испытаний в форме ЕГЭ на втором и третьем этапах (в июле—августе), улучшения технологий рассмотрения апелляций и информационного обеспечения хода ЕГЭ, совершенствования контрольно-измерительных материалов, создания республиканской базы данных абитуриентов, поступающих в вузы ЧР, участвующие в эксперименте по ЕГЭ, обеспечения своевременной выдачи свидетельств о результатах ЕГЭ.

Процессы, сопровождающие трансформацию социально-экономических отношений и реформирование социальной сферы России, отразятся на уровне и качестве жизни каждого гражданина страны. В связи с этим инновационность подходов в данном направлении должна быть обязательно основана на практическом опыте прошлых лет с учетом всех позитивных и негативных моментов, с вероятной оценкой социальных последствий проводимых мероприятий, с учетом опыта промышленно развитых и социально ориентированных государств.

Поступила 15.05.03.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ — НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТРУКТУРНОЙ ПЕРЕСТРОЙКИ ЭКОНОМИКИ

Н.А. Филиппова, *профессор кафедры экономики и организации производства МГУ им. Н.П. Огарева,*

Л.А. Кормишкина, *зав. кафедрой экономической теории МГУ им. Н.П. Огарева, профессор*

Статья посвящена проблемам реформирования системы образования в России. Они рассматриваются через призму происходящих технологических изменений в обществе, которые, в свою очередь, вызывают структурную перестройку экономики. Эта новая ситуация предъявляет и новые требования к профессиональному образованию и обучению, которые должны соответствовать преобразованиям, осуществляемым в последние годы, и не должны выпадать из напряженного ритма реформ.

The article is devoted to the problems of educational system reformation in Russia. The last is analyzed through the technological changes in the society, that lead to structural rebuilding of economics. The new situation produces new requirements to professional education and teaching which have to correspond to the reformations brought up for the last years and should keep up with major concept of the reformation, therefore it is necessary to rebuild our educational system.

Переход к рыночной экономике создает принципиально новую ситуацию на рынке труда России и предъявляет принципиально новые требования к государственной политике занятости. Сложность данной проблематики усугубляется спецификой нынешнего общественного исторического времени, в котором совершается этот переход. Отличительной чертой современной эпохи стало формирование постиндустриального общества на фоне глобализации, развертывания всеобщей взаимосвязи экономического, социального, политического, культурного развития всех стран мира под определяющим воздействием инноваций, присущих наиболее развитым странам. Изменяются функциональная, технико-технологическая и отраслевая структура экономики, территориальное размещение производства, вслед за этим изменяется социально-экономическая структура общества. Уходит в прошлое доминирование традиционных индустриальных отраслей, и на первый план выдвигается информатика, новейшие наукоемкие отрасли, разностороннее маркетинговое, консалтинговое, страховое сопровождение производства, развитое бытовое обслуживание населения. Услуги становятся не менее важными, чем выпуск материального продукта.

Постиндустриальное общество — это в значительной мере общество услуг, как сложных, так и простейших. Например, внедрение высоких технологий в производство привело к тому, что в перерабатывающих отраслях в США в настоящее время осталось всего 15 % трудового потенциала, в странах ЕС — 20, а 70—80 % работает в сфере услуг. В итоге последняя сегодня — наиболее динамичный сектор экономики. В нем производится всевозрастающая доля ВВП и концентрируется все большая часть работающих.

В России до таких пропорций пока далеко, однако за 2000 г. 3/4 прироста численности занятых обеспечили торговля, общественное питание, материально-техническое снабжение и сбыт (см.: Починок А. О трудовом потенциале России, перспективах его сохранения, развития и улучшения использования // Общество и экономика. 2001. № 7/8. С. 13). Таким образом, мы постепенно отходим от советского наследия в сфере структурного распределения трудового потенциала, где 3/4 рабочей силы было занято в производстве и только 1/4 — в социальной сфере. Сейчас ситуация меняется. Оптимальным для России должно быть соотношение: 1/4 занятых в промышленности и 3/4 в сфере услуг.

В настоящее время начинают развиваться технологии, характерные для общества, в котором доминирует человеческий капитал. Для них свойственны постоянная изменчивость и самосовершенствование. Поэтому возникает необ-

© Н.А. Филиппова, Л.А. Кормишкина, 2003

ходимость в новых знаниях, являющихся неисчерпаемым источником инноваций, человеческий капитал становится основной формой богатства, образование превращается в главный производственный процесс. Инвестиции в образование могут считаться новой формой подхода к рассмотрению знаний как нового ресурса экономики.

Сегодня проблема занятости населения не может быть решена в рамках прежней парадигмы, когда большинство людей, высвобожденных из одних производств, могли найти себе работу по той же специальности на других. Некоторые отрасли фактически «закрываются» с приходом новых технологий. В быстро меняющейся экономике найти работу по «вчерашней» специальности все труднее. По опросам, только 52,1 % работников имеют работу, соответствующую их образованию. Что же касается соответствия работы специальности и квалификации, то цифры эти составляют 32,3 и 34,6 %.

Рассмотренные выше процессы, происходящие в мире и экономике России, определяют масштабы задач, стоящих перед системой образования и профессиональной подготовки. Ее реформирование должно адекватно реагировать на ужесточение требований к качеству рабочей силы экономики в целом и рынка труда в частности.

Сущностной чертой последнего является ориентация на квалифицированного человека — работника. Одним из основных принципов трудовой деятельности становится необходимость постоянного обновления знаний и освоения новых специальностей. Уровень образования выступает основополагающим показателем качества рабочей силы, определяющим конкурентоспособность работника на рынке труда.

Между тем качество трудового потенциала, имеющегося ныне в России, снижается. В значительной степени в этом повинна политика скрытой безработицы, проводившаяся предприятиями с целью сохранить коллективы в надежде на будущий подъем экономики. В процессе застоя требования к работникам, эффективности их труда были резко снижены (так же как и оплата труда). Сохранить «квалифицированный костяк» такими методами оказалось сложно — многие уходили с производства, нередко это были наиболее квалифицированные работники.

Кроме того, за годы реформ в силу ряда обстоятельств как финансового, так и организационного характера большинство предприятий свернули внутрифирменную подготовку и повышение квалификации рабочих. Периодичность повышения квалификации сегодня — 13—15 лет (в развитых странах — 3—5 лет). Устаревшие технологии и оборудование снизили общий уровень мастерства. В результате, по оценкам специалистов, доля рабочих высшей квалификации в нашей стране составляет 5 %, в то время как в США — 43, в Германии — 56 %. Экономике требуются мобильные профессионалы, а сегодня средний возраст высококвалифицированного рабочего — 53—57 лет. 60 % безработных нуждаются либо в повышении квалификации, либо в получении новой специальности (см.: Топилин М. Ключевые проблемы рынка труда и очередные задачи службы занятости // Человек и труд. 2003. № 1. С. 53).

На рынке труда наблюдается та же явная несбалансированность спроса и предложения рабочей силы. Если в первые пореформенные годы в учреждениях начального профессионального образования готовилось около половины квалифицированных рабочих, то к 2000 г. — 30 %. Количество принятых в техникумы практически не изменилось, а в высшие учебные заведения — возросло с 23 до 40 %. По прогнозам, численность выпускников вузов по всем группам специальностей в следующие пять лет увеличится в 1,8 раза (см.: Чижова Л. Реструктуризация экономики усиливает необходимость балансировки спроса и предложения рабочей силы // Там же. 2002. № 9. С. 45).

То, что большее количество российских граждан получит высшее образование, безусловно, положительное явление. Однако возникает опасность неэффективного использования труда дипломированных специалистов. Опыт развитых

экономик свидетельствует о том, что существует масса профессий, для овладения которыми достаточно одно- , двухгодичного обучения (медицинские сестры, техники и технологи, организаторы туристического, рекламного, рекреационного обслуживания и т.д.). Их подготовка значительно дешевле, нежели специалистов высшей квалификации, при этом труд этой категории работников стабильно востребован.

Ожидается, что к 2005 г. выпуск молодых специалистов, получающих инженерные специальности, сократится вдвое. Тем не менее данная группа останется одной из самых крупных (примерно 22 % всех выпускников высшей школы), уступая по численности только группе специалистов в области управления. Для развитых стран такая ситуация нетипична: на долю инженеров там приходится не более 10—15 % выпускников. Зато система их подготовки гораздо более гибко реагирует на изменения спроса на рабочую силу.

Сокращение масштабов подготовки инженерных кадров происходит в нашей стране без увязки с перспективными потребностями экономики. Так, начавшееся в 1994 г. уменьшение приема студентов по 22 инженерным специальностям в первую очередь затронуло область информационных технологий. Более 40 % совокупного снижения объемов подготовки пришлось на специальности: «Информатика и вычислительная техника», «Радиотехника и связь», «Приборостроение». Стоит напомнить, что именно эти специальности в развитых экономиках наиболее востребованы и количество таких специалистов в составе занятого населения увеличивается.

Вместе с тем сохраняется опасность перепроизводства инженерных кадров по ряду традиционных специальностей («Энергетика и энергомашиностроение», «Машиностроение и металлообработка», «Технологические машины и оборудование»), а значит, и увеличения безработицы среди них.

Подготовка кадров по специальности «Экономика и управление» увеличится в наибольшей степени: количество выпускников возрастет почти в 2,6 раза; по гуманитарно-социальным специальностям — в 1,7 раза. Такая динамика находится в русле общемировых тенденций гуманитаризации образования и в целом соответствует потребностям экономики. Правда, следует иметь в виду, что к моменту завершения обучения выпускники не застрахованы от безработицы, поскольку в подготовке именно этих специалистов большое место занимают не дневные формы обучения, а заочные, вечерние и экстернат. Причем значительная часть студентов, руководствуясь конъюнктурными соображениями, получает второе высшее образование.

Указанные тенденции характерны и для системы образования, в частности высшего, в Республике Мордовия. Интересны в этом отношении результаты исследований, проведенных Центром содействия занятости молодежи при Мордовском госуниверситете.

Как показали результаты анкетного опроса, в 2002 г. больше всего трудоустроенных было по следующим специальностям: «Дирижирование» — 100 %; «Финансы и кредит» — 87,6; «Бухгалтерский учет и аудит» — 83,6; «Хореографическое искусство» — 79,0; «Менеджмент» — 76,6 %.

Довольно высок процент студентов, которых устраивает их специальность, что свидетельствует о ее правильном выборе, о неразочарованности в ней за время учебы. Вместе с тем по сравнению с 2000 г. вырос удельный вес тех, кого специальность не устраивает, — с 5 до 15 %. Особенно низкий процент удовлетворенных своей специальностью на филологическом факультете и факультете национальной культуры; именно на этих специальностях почти 100 % уровень трудоустроившихся.

Меньше всего довольных и больше всего нетрудоустроенных — по специальности «Социальная работа» (13 % трудоустроенных, 9 % зарегистрировано на бирже труда).

Немаловажную роль в трудоустройстве молодежи играют формы поиска работы, к которым относятся биржи труда, объявления, через друзей, по связям,

с помощью университета и др. При этом на биржу труда надеются в среднем 5 % выпускников всех специальностей, 18 % биологов, 17 % строителей. Многие возлагают надежду при трудоустройстве на университет, в частности 46 % выпускников светотехнического факультета, что неудивительно, так как они трудоустраиваются на ОАО «Лисма». Высок процент доверия к друзьям и родственникам на специальностях «Государственное и муниципальное управление», «Юриспруденция», «Журналистика», «Библиотековедение» и «Социальная работа».

Среди приоритетов выбора профессии на первом месте — заработная плата, затем — интерес, соответствие специальности, престиж профессии, удаленность от места проживания.

Заработная плата при поступлении на работу имеет важное значение для студентов, обучающихся на филологических, сельскохозяйственных, экономических специальностях. Довольно низок процент тех, для кого заработная плата — решающий фактор, среди студентов, обучающихся на специальностях юридических, ИСИ. Это свидетельствует о том, что представителям данных профессий прежде всего важен сам факт получения работы и увеличения заработной платы в процессе трудовой деятельности и повышения квалификации. Это также говорит о насыщенности рынка данных специальностей, о согласии на любую работу и др.

Таким образом, структурная перестройка экономики влечет за собой изменения в характере спроса на рабочую силу и в ее профессионально-квалификационном составе. Соответственно должны трансформироваться объемы и профили подготовки специалистов в системе профессионального образования.

Проблема достижения сбалансированности между количеством и качеством (определяемым уровнем профессиональной подготовки) рабочей силы и возможностями трудоустройства чрезвычайно актуальна. От ее решения зависит не только эффективность структурной перестройки и модернизации, но и перспективы развития экономики.

Одна из сложнейших задач, связанных с предстоящими структурными переменами, — согласование потребности рынка труда в рабочей силе определенного уровня квалификации, обладающей нужными работодателю профессиями и специальностями, с возможностью ее подготовки в рамках системы профессионального образования. В этих условиях значение образования и производственной подготовки резко возрастает. Они должны быть нацелены прежде всего на развитие познавательных способностей работников и продолжаться, по существу, в течение всей трудовой жизни. Это означает, что современный работник, если он не желает быть вытесненным из сферы трудовой деятельности, должен обладать широкими знаниями, уметь выполнять разнообразные функции. Последнее является гарантией устойчивой занятости в современном высокотехнологичном производстве.

Сегодня стратегия образования, структурная переориентация системы образования определяют перспективы социально-экономических преобразований в России вообще и занятости в частности. Стоит задача не просто вернуть образованию приоритетность, но и наращивать образовательный потенциал, совершенствовать его структуру, а главное — создать в обществе обстановку признания образования, его востребованности. Крупные корпорации на Западе, имеющие свою систему подготовки кадров, вынуждены тратить огромные суммы на повышение качества образования. Реализация этой задачи на практике — важное направление деятельности государства в нашей стране.

Вся система образования и профессионального обучения должна адаптироваться к рыночным отношениям, необходимо включать естественные регуляторы, приводящие количественные и качественные показатели подготовки новой рабочей силы от рабочего до специалиста в соответствие с конъюнктурой рынка труда (см.: Филиппова Н.А. Формирование рынка труда и механизм реализации политики занятости: федеральный и региональный аспекты. Саранск, 2001. С. 206).

Таким образом, перемены и новая ситуация в мире и стране, сложившаяся в ходе событий 1990-х гг., приводят к возрастанию роли образования в жизни об-

щества и человека, предъявляют к нему новые требования. Если не учитывать их, образование не сможет выполнить свои функции и как важнейшего социального института, и как средства формирования человеческой личности. Перечислим некоторые из этих требований (см.: Егоров Ю.Л., Ларионов Н.М. Проблемы интеллектуализации образования // Материалы междунар. конф. 27—28 ноября 2002 г. Воронеж; М., 2002. С. 141).

Во-первых, качество образования должно быть связано прежде всего с фундаментализацией. Вместо того чтобы учить молодежь узкой специальности, необходимо готовить ее к универсальной деятельности. Сегодня важен перенос акцента с узкого профессионала-специалиста на фундаментально образованного, коммуникативного человека, творческую личность, способную к смене специализации и рода деятельности в соответствии с теми изменениями, которые происходят не только на рынке труда, но и в других сферах. Это, в свою очередь, предполагает отказ от прагматизма, узкой специализации, ориентацию на интеллект, инновации, творчество, предприимчивость.

В современных условиях на первый план выходит принцип ЮНЕСКО «образование через всю жизнь», который сменяет сформированный прежней идеологией традиционный принцип «образование на всю жизнь». В быстро меняющемся мире, в условиях неопределенности и динамического хаоса нужно учить самой способности учиться, умению принимать самостоятельные решения, эффективно работать с постоянно меняющейся информацией в условиях как ее дефицита, так и информационного взрыва.

Во-вторых, меняется само понятие фундаментальности, фундаментализации образования. Оно теперь включает в себя не только естественно-математическую составляющую, связано не только с информатизацией и компьютеризацией учебного процесса. Как бы мы ни оценивали роль и значение компьютера, исходным является понимание его как социокультурного феномена и общечеловеческой ценности. Главным и определяющим следует признать то, что образование — это придание человеку человеческого образа, формирование той общечеловеческой шкалы ценностей, которая должна составлять основу гуманистической морали XXI в.

В-третьих, необходимо понимание того, что характер образования как системы, его цели и идеалы, набор учебных дисциплин, программы, стандарты, способы взаимоотношений, коммуникации в учебном процессе, нормы, традиции и т.д. определяются соответствующим типом культуры, характером и особенностями и национального менталитета. Ведь изменение знаний не определяется самими знаниями, а является творческим процессом. Кроме того, ситуация неопределенности в мире становится доминирующей, и это исключает готовые стандартные действия и решения. Поэтому задача обучения самостоятельному мышлению, творчеству, возможной смене профессий и рода деятельности становится особенно актуальной.

В-четвертых, очень важно понимание нового места и роли образования в современном мире. С одной стороны, образование трактуется как стратегически важная сфера человеческой жизни, закладывающая фундамент самореализации человека, его достойного существования. С другой стороны, необходима действенная система непрерывного образования, в которой само оно рассматривается как реализация неотъемлемого права человека на образование, как существенная часть его образа жизни.

В-пятых, в центре внимания образования оказывается прежде всего человек как личность, его интересы, ценности, реальный, а не мифический «новый человек».

Все сказанное означает, что образование должно быть важнейшим способом социализации человека, средством обеспечения его целостности, а для этого ему нужно ориентироваться на коренной пересмотр всей системы ценностей, характерной для техногенной цивилизации.

Поступила 31.03.03.

ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Гордина, *ответственный секретарь журнала «Интеграция образования», ст. преподаватель кафедры математических методов анализа и информационных систем в экономике МГУ им. Н.П. Огарева,*

Р.В. Карасев, *инженер, программист научно-исследовательской лаборатории «Интеграция образования» при Региональном учебном округе МГУ им. Н.П. Огарева*

В предлагаемой статье рассматриваются вопросы создания автоматизированных информационных систем, специально ориентированных на решение задач обеспечения системы образования необходимой научно-технической и учебно-методической информацией. Подчеркивается важная роль средств массовой информации в процессе формирования информационной образовательной среды, что позволит на основе информационных технологий повысить качество образования и обеспечить единство образовательного пространства.

The article deals with isssues of creation automated information systems for providing the system of education with scientific, technological and educational information. Mass media role as centers information and education environment is important. The formation of such environment through information technologies will raise the quality of education and provide a common educational space.

Современная деятельность, причем не только отдельных людей, но и групп, коллективов и организаций, все больше зависит от их информированности и способности эффективно применять имеющуюся информацию. Работа с информацией сегодня превращается в доминирующую сферу деятельности человека. Например, в США «в производстве свыше 80 % затрат в стоимостном и временном выражении приходится на работу с информацией» (Еляков А. Информационные приоритеты // Высш. образование в России. 2002. № 4. С. 106—114). Являясь фокусом интегральной силы государства, информация радикально меняет традиционные представления о роли власти и управления в обществе, которые всегда были ключевыми.

В настоящее время научные исследования, тем более исследования междисциплинарные, комплексные, не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения. Такое обеспечение предполагает поиск источников наиболее «свежей» и наукоемкой информации, отбор и избирательную оценку этой информации, ее хранение, предусматривающее должный уровень классификации и свободу доступа к ней со стороны потенциальных потребителей, наконец, оперативное представление необходимой информации пользователю по его запросам.

Образовательная информация сегодня рассматривается как понятие интегративное, вбирающее в себя возникающие в системе образования разнообразные виды информации и различные формы ее представления. Меняется система информационных взаимосвязей и взаимовлияний между школой и структурами, информационно обеспечивающими процесс обучения. Развитие и внедрение средств телекоммуникаций служит эффективным фактором значительных изменений в модернизации и развитии процесса информационного обеспечения образования.

Активизируются интеграционные процессы, формируются новые потребности в образовательной информации, начинает бурно развиваться интенсивный информационный обмен между учреждениями образования и структурами, поставляющими эту информацию на различных носителях, между учреждениями образования и управленческими структурами, вырабатывающими согласованные планы и рассылающими инструктивные материалы. Сами участники педагогического процесса, сотрудничая в совместных проектах, обмениваются методическими и программными материалами, мнениями по тем или иным вопросам педагогики, исследовательскими, творческими работами учащихся и др.

© С.В. Гордина, Р.В. Карасев, 2003

Возникла настоятельная необходимость в кардинальных изменениях организации информационной среды образования, которая рассматривается как «динамичная система информационных полей взаимовлияний и взаимодействий участников образовательного процесса». Центрами информационной образовательной среды новой школы могут стать (и во многих случаях становятся!) средства массовой информации. Стратегическим направлением решения данной проблемы является создание в стране территориально распределенных автоматизированных информационных систем, специально ориентированных на решение задач обеспечения системы образования необходимой научно-технической и учебно-методической информацией.

Развитие образования невозможно без надежной системы его информационного обеспечения, без создания единого информационного образовательного пространства. В связи с этим особую важность приобретает работа по формированию информационных ресурсов и оказанию сервисных услуг по данному направлению.

Сегодня остро стоит вопрос информирования населения о работе системы образования. В определении и организации «интегрированной» работы большую роль могут сыграть информационно-коммуникативные технологии, в частности Интернет-технологии.

Создание методической Интернет-службы на уровне региона становится актуальным, так как в Республике Мордовия в ближайшее время будет создана единая телекоммуникационная инфраструктура. Уже сейчас на сайтах Министерства образования, департаментов образования, институтов повышения квалификации, муниципальных и городских методических служб можно найти информационно-справочную и учебно-методическую поддержку образовательного процесса.

С наступлением периода информационной революции, для которого характерны беспрецедентное развитие коммуникационных сетей в масштабе всей планеты и качественно новый уровень доступа к информации вкупе с ее огромным объемом, на средства массовой информации возлагается ряд совершенно новых функций. Среди основных — автоматизация традиционного информационного цикла, создание условий для «виртуального» общения на основе объединения всех имеющихся фондов и ресурсов, включение информационной базы данных в единое мировое информационное пространство при помощи международных компьютерных сетей, включая Интернет. Все это позволит средствам массовой информации выйти на кардинально новый уровень обслуживания своих читателей, так как затраты времени и ресурсов на поиск необходимых сведений существенно снизятся. В результате возможно значительное расширение потенциальной аудитории и комплекса предоставляемых услуг.

В процессе формирования единого информационного образовательного пространства становится необходимостью создание организационных структур, интегрирующих все информационно-образовательные ресурсы, стимулирующих информационные взаимосвязи участников образовательного процесса, осуществляющих информационный обмен между образовательными, информационными и административными структурами. Интернет как средство группового взаимодействия, с его массовой интерактивностью, общедоступностью содержания коммуникации, возможностями сохранения и использования результатов коммуникации, интегрируемостью, оперативностью, позволяет объединить информационные ресурсы.

В свете вышесказанного в редакции журнала «Интеграция образования» возникла идея создания информационно-аналитического портала, освещающего проблематику интеграции образования и всех сопутствующих этому вопросу аспектов. Перечислим задачи, которые призван в перспективе решить данный ресурс:

— формирование и развитие системы информационного обеспечения процессов интеграции образования;

— научно-методическая, консультативная и техническая помощь региональ-

ным интеграционным центрам органов образования субъектов Российской Федерации;

— поддержание телекоммуникационного узла Сети, ориентированного на проблемы интеграции в условиях развития учебных комплексов;

— сбор и анализ информации по вопросам функционирования системы информационного обеспечения процессов интеграции образования;

— создание банков данных для системы образования, в том числе сетевых;

— обеспечение обмена научно-образовательной и функционально-производственной информацией в виде текста, графики, речи, изображения и др.;

— проведение телеконференций и видеоконференций для организации и осуществления учебного процесса, а также кооперирование работ по интеграционной тематике, координация работы коллегиальных рабочих групп (совместные публикации, электронные издания, проведение телесовещаний и телеконсультаций);

— обмен определенной информацией в конфиденциальной форме.

В рамках проекта реализован ресурс — электронная версия журнала «Интеграция образования». Данный ресурс размещен на серверах ГУВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева». На сайте пользователи могут найти обзоры рубрик, освещаемых на страницах журнала, аннотации к статьям, опубликованным в этих рубриках. Удобный доступ к статьям организован через рубрикатор, а также архив номеров, в котором представлено их содержание со ссылками на тексты статей. На страницах электронного издания размещена подробная информация для читателей и потенциальных авторов: данные о регистрации и статусе журнала, тематика публикаций, требования, предъявляемые к авторам, условия распространения и многое другое. Ресурс зарегистрирован в службах цитирования и содержит ряд ссылок на наиболее крупные информационно-образовательные ресурсы, а также Региональный учебный округ, решающий проблемы прогнозирования и стратегии развития региональных систем образования. Предусмотрена форма обратной связи с редакцией журнала с несколькими вариантами «интерактивного» контакта.

В настоящее время, в век высоких технологий и телекоммуникаций, все чаще в обиходном общении людей, даже тех, кто по роду своих занятий и интересов далек от технических вопросов, можно услышать термин «интерактивность», означающий по сути «взаимодействие». Если говорить об Интернете, то одним из участников взаимодействия является, безусловно, человек. Для того чтобы иметь представление о другом субъекте, нужно выделить цели, преследуемые человеком в Сети. В подавляющем большинстве это — либо получение определенной информации, либо общение с другими людьми.

Если вам необходимо ознакомиться с последними достижениями в спорте, безусловно, вы быстрее и с большим удобством узнаете о них из онлайновых изданий, чем из традиционных бумажных журналов. С другой стороны, найти интересующую вас монографию возможно, никогда не удастся на просторах Сети, но вполне реально — в Ленинской библиотеке. Даже обычный телефон обладает существенно большей интерактивностью, чем, например, электронная почта или ICQ.

Так что же такое интерактивность? Ответить на этот вопрос поможет понятие «степень интерактивности» — показатель, характеризующий, насколько быстро и удобно пользователь может добиться своей цели.

На уровне взаимодействия пользователя с интерфейсом понятие степени интерактивности во многом зависит от времени ответа интерфейса на те или иные действия пользователя. По мнению Р. Миллера, всерьез занимающегося этой проблематикой ученого, время отклика, укладывающееся в 0,1 с, свойственно полностью интерактивным интерфейсам, призванным работать в режиме реального времени; такой ответ расценивается как мгновенный и не требующий никакой обратной связи. Пре-

дельная длина промежутка времени, в течение которого ход мыслей пользователя не прерывается, несмотря на уже заметную задержку, — 1 с. Наконец, максимальное время, в течение которого пользователь сфокусирован на диалоге с интерфейсом, — 10 с. Если время отклика интерфейса превышает это значение, пользователь отвлекается и переходит к занятию другими делами, пока дожидается ответа.

Насколько интерактивным будет взаимодействие пользователя и ресурса, зависит и от временного интервала, затрачиваемого на восприятие результатов предыдущего шага взаимодействия с интерфейсом и посылку команды к переходу на следующий шаг. Этот промежуток времени прямо зависит от того, насколько просто и понятно выглядит, с точки зрения пользователя, интерфейс.

Немаловажным фактором, вносящим свой вклад в скорость отклика интерфейса на запрос, является качество связи. Обладатели ADSL- или ISDN-соединений, выделенных каналов с современными моделями модемов, могут себе позволить высокую степень интерактивности, чего нельзя сказать о пользователях со старым оборудованием, подключенным к некачественной телефонной линии, где 10—20 мин без обрыва соединения — это достижение.

Исходя из изложенных фактов при подготовке ресурса были использованы средства разработки Web (HTML 2.0, JavaScript), поддерживаемые широким спектром браузеров различных версий. Дизайн ресурса «классический» для такого рода изданий, с табличной версткой и минимальным использованием графики. В связи с большим количеством запросов и переходов по страницам скорость загрузки в таком случае становится оптимальной на фоне дизайнерских изысков развлекательных, хорошо иллюстрированных порталов и изданий.

Сайт использует в образовательных целях две основные функции Интернета: создания информационной среды и организации коммуникативных процессов для сферы образования. Надо отметить, что в перспективе сайт может служить для поддержки учебного процесса: на нем можно выставлять методические разработки, рефераты учащихся, организовывать форумы по каждому представленному материалу.

Имеющийся в настоящее время опыт интеграции образования убедительно свидетельствует о том, что методология и методика интеграции позволяют существенным образом повысить эффективность образовательного процесса. Информатизация образования создает предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику новых интеграционных разработок, направленных на интенсификацию этого процесса и реализацию в нем инновационных идей.

Развитие отечественной системы образования на современном этапе связано прежде всего с созданием единой образовательной информационной среды, формирование которой позволит на основе информационных технологий повысить качество образования и обеспечить единство образовательного пространства на всей территории страны. Осуществление процесса информатизации образования показывает, что его рациональная организация в интересах дальнейшего научно-технического, социально-экономического и духовного развития общества представляет собой сложнейшую и весьма актуальную научно-организационную и социальную проблему. Для решения данной проблемы необходимо скоординированное и постоянное взаимодействие специалистов в сфере образования и науки, а также эффективная поддержка этого взаимодействия со стороны государственной власти и органов местного самоуправления.

Поступила 23.06.03.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОДУКЦИИ

С.П. Бурланков, *доцент кафедры технического сервиса машин МГУ им. Н.П. Огарева*

Интеграция образования, науки и производства рассматривается в статье с системно-синергетических позиций, комплексно. Автором выявлены объективные причины, вызывающие изменение организационных форм. К ним относятся: повышающийся и постоянно изменяющийся уровень развития техники; применение новых технологий; новые экономические взаимоотношения, строящиеся на договорной основе в условиях рыночных отношений. По мере проникновения науки и образования вглубь изучаемых явлений усложняется инструментарий исследователя.

Представленная в статье схема наглядно показывает зависимость уровня качества продукции от интеграции образования, науки и производства.

The Integration of formation, sciences and production is considered with system — sinergetika positions, complex. They Are Revealled objective reasons, causing change the organizing forms, to which pertain: increasing and constantly changing level of development of technology; using the new technologies; new economic relations building on contractual base in conditions of market relations; on measure of penetration a science and formation at heart under study phenomenas becomes complicated the toolbox of researcher.

Presented in article a scheme graphically shows the dependency of quality level to product from integration of formation, sciences and production.

Качество образования, уровень качества научной деятельности непосредственно влияют на производственную деятельность и качество продукции. Образование как первая ступень познания окружающего мира совместно с научной деятельностью и производством составляют основные этапы, которые человек «проходит» в процессе своей жизни. От того, как он применит в научной деятельности или на практике знания, полученные в школе, профессиональном училище, техникуме или институте, зависит качество жизни как его самого, так и общества в целом.

К показателям качества образования относятся:

— многоаспектность или многогранность;

— многоуровневость конечных результатов (качество выпускников вузов, ПУ, общеобразовательных школ);

— многосубъектность;

— многокритериальность — качество образования оценивается набором критериев;

— полихронность — наблюдается сочетание текущих, тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются поразному;

— неопределенность в его оценках;

— инвариантность и вариативность — среди множества качеств образовательных систем, учебных заведений, их выпускников выделяются инвариантные и специфические.

Самыми емкими показателями развития систем образования выступают изменения исходных принципов, ценностных ориентиров, целей, структуры, содержания, форм, методов образования, воспитания, учения, статуса образовательных учреждений.

В глобальном смысле модернизация образования, науки и производства начинается с утверждения новой научной картины мира. Сегодня механистическо-детерминистская картина мира заменяется холистско-эмерджентной, или синергетически-эволюционной, которая представляет мир как единое целое. Синергетика же предстает как учение о методе научного сознания (рис. 1).

Антропоцентризм, в соответствии с которым мир понимается как жесткая система, имеющая магистральную линию прогрессивного развития, управляемого всемогущим человеком, уступает место антропокосмизму, идеи которого возникли в значительной степени благодаря самобытной культуре России, а в настоящее время разрабатываются на основе достижений кибернетики, синер-

© С.П. Бурланков, 2003

Р и с. 1. Синергетика как учение о методе научного познания

гетики, развития вероятностного подхода, концепции дополнительности, которые обнаружили начала самоорганизации и саморазвития в самом мире, в его системах развития и преобразования, а не только в человеке.

Чрезвычайно важной для современного этапа развития России является идея о создании единого культурно-образовательного и научно-производственного пространства, связанного с защитой и развитием культурной самобытности ее регионов, с потребностью различных субъектов образования, науки и производства к сотрудничеству во благо общества, с истинными культурными, образовательными, научными ценностями, создающими экологичные производства и способными к развитию. Это пространство станет реальностью, если будут объединены и учтены потребности всех субъектов, заинтересованных в совершенствовании и развитии образования, науки, культуры и производства: региональных, федеральных управленческих структур, науко- и культуроемких производств, центров культуры, образования, информации, центров бизнеса и торговли, социальных и этнических групп и отдельных граждан. Вовлечение столь разных субъектов в проектирование и «выращивание» культурно-образовательного пространства своего региона приведет к росту образовательной активности населения, созданию новых форм общественной (социальной, политической, духовной) жизни, становлению и развитию личности.

Систему мониторинга качества интеграции образования, науки и производства составляют следующие элементы:

— определение стандартов на интегрируемые составляющие;

— операционализация стандартов в индикаторах (измеряемых величинах);

— установление критерия, по которому можно судить о достижении соответствия стандартам;

— сбор данных;

— оценка результатов.

В цепи взаимосвязанных факторов, обеспечивающих качество образовательной и научно-производственной деятельности, в ее развитии важнейшее место занимают организационные формы. К объективным причинам, вызывающим изменение организационных форм, относятся: постоянно повышающийся уровень развития техники, применения новых технологий, новые экономические взаимоотношения, строящиеся на договорной основе в условиях рыночных отношений. Кроме того, по мере проникновения науки и образования вглубь

изучаемых явлений усложняются научные приборы и оборудование, вычислительная техника и программы к ней, а также другой инструментарий исследователя. Изменение технологий, оборудования, введение автоматизированных систем и новых информационных технологий во всех звеньях управления обусловливаются соответствующим изменением организационных форм.

Следующей причиной изменения организационных структур и форм является переход научных организаций во взаимоотношениях с практикой на новые методы экономического управления в условиях рыночных отношений. Работа научных организаций в соответствии с расширением их научно-правовых и экономических взаимоотношений и самостоятельности побуждает к творческому поиску и обоснованию наиболее эффективных организационно-методических подходов для ведения научно-образовательной и производственной деятельности. В данных условиях выдвигаются вопросы повышения технико-экономического уровня изделий и услуг, снижения их себестоимости, что можно достичь, кроме других путей, внедрением более оптимальных организационных форм. Важно учитывать и то, что сферой связи научных организаций с производством во все больших масштабах становятся не только отношения данных организаций и предприятий друг с другом, но и их выход на международную арену, мировой рынок инноваций. Разработка и освоение новой техники и технологий сопровождаются, в свою очередь, изменением связей как внутренних, так и внешних, что соответственно приводит к изменению организационных форм управления этими процессами.

Таким образом, изменение организационных форм является объективной тенденцией интеграции науки, образования с производством и позволяет максимально реализовать творческий потенциал ученых, инженеров-практиков, а также обеспечить гибкость управления, способствует выполнению в кратчайшие сроки разработок, соответствующих потребностям экономики, и ведет к повышению уровня их качества и конкурентоспособности.

При изучении организационной системы особое внимание уделяется как взаимоотношениям всех ее частей, так и взаимоотношениям системы в целом с внешними системами. В зависимости от конкретных задач исследования действующие организационные формы можно классифицировать по различным признакам, принимая в качестве критерия либо степень интеграции инновационного процесса, либо состав участников, либо источники финансирования образовательной и научной деятельности и т.д. Однако наибольший интерес представляет классификация, проведенная в зависимости от глубины и форм использования методов, от степени их сочетания в управлении научно-технической деятельностью, тенденций их развития. Данный подход позволит выявить эффективность реализации экономических и функциональных связей, а также оценить оптимальность новой организации, степень ее мобильности, маневренности и в конечном счете влияние организационных форм на повышение качества техники.

Основными организационными формами научно-инновационной деятельности являются технополюсы, технопарки, инновационно-технологические центры, технологические инкубаторы, учебно-деловые центры и другие виды организаций и учреждений.

Уровень качества интеграции образования, науки и производства можно представить в виде схемы (рис. 2).

При рассмотрении рис. 2 обнаруживается влияние уровней качества образования и научной деятельности на качество производимой продукции и услуг. Именно интеграция всех этих составляющих, их оптимальные взаимоотношения должны позволить поднять качество и конкурентоспособность отечественных товаров и услуг.

Для координации их успешного совместного функционирования применительно, например, к сфере технического сервиса мобильной техники необходимо создание интеграционного механизма,

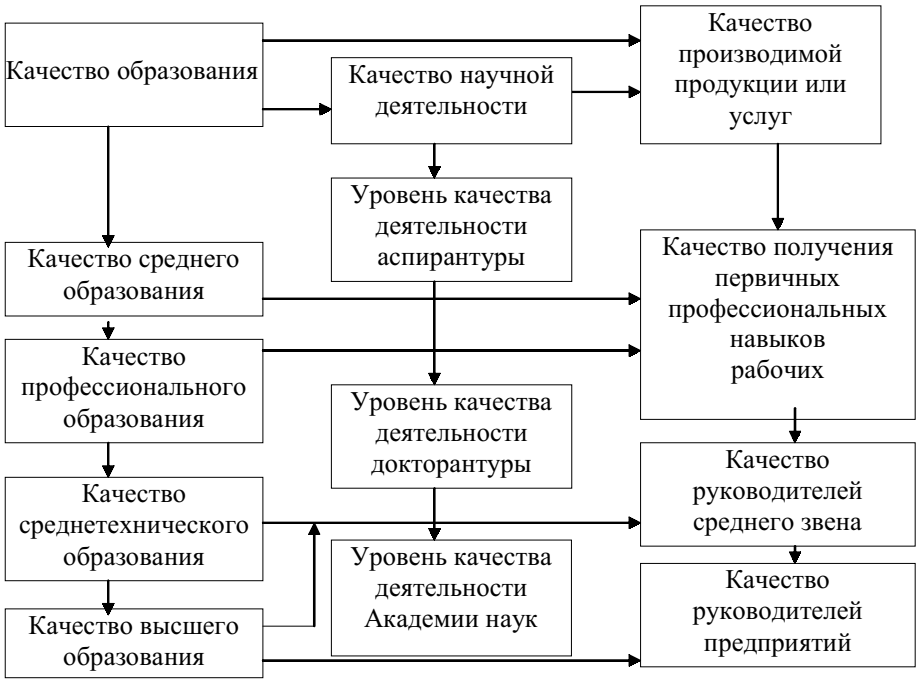


Рис. 2. Уровень качества интеграции образования, науки и производства

соединяющего в себе научно-технические достижения в области новых прогрессивных технологий восстановления, новые конструкции всевозможных приспособлений, облегчающих ремонт и техобслуживание сельскохозяйственной техники и т.д., предприятия, которые смогли бы испытывать сельскохозяйственную технику и на этой основе давать на нее сертификат соответствия, а затем реализовать технологии и продукцию с использованием данных технологий через рынки вторичных ресурсов.

Экспериментальные научно-технические центры технического сервиса (научные лаборатории) либо прямо, либо через рынок взаимодействуют с предприятиями Агроснаба, Фондом развития села и другими снабженческими и посредническими предприятиями для продажи через них самостоятельно восстановленных запасных частей, узлов, агрегатов, технологий и приспособлений.

В условиях Республики Мордовия сложились следующие предпосылки для создания интеграционного механизма.

1. Наличие научных кадров, научной школы по разработке новых технологий восстановления (Институт механики и энергетики при Мордовском госуниверситете), а также возможностей взаимодействия с другими научными учреждениями (ВНПО «Ремдеталь», ГОСНИТИ, НАТИ и т.д.).

2. Функционирование научно-исследовательской проблемной лаборатории по созданию новых технологий восстановления узлов, агрегатов и деталей сельскохозяйственной техники.

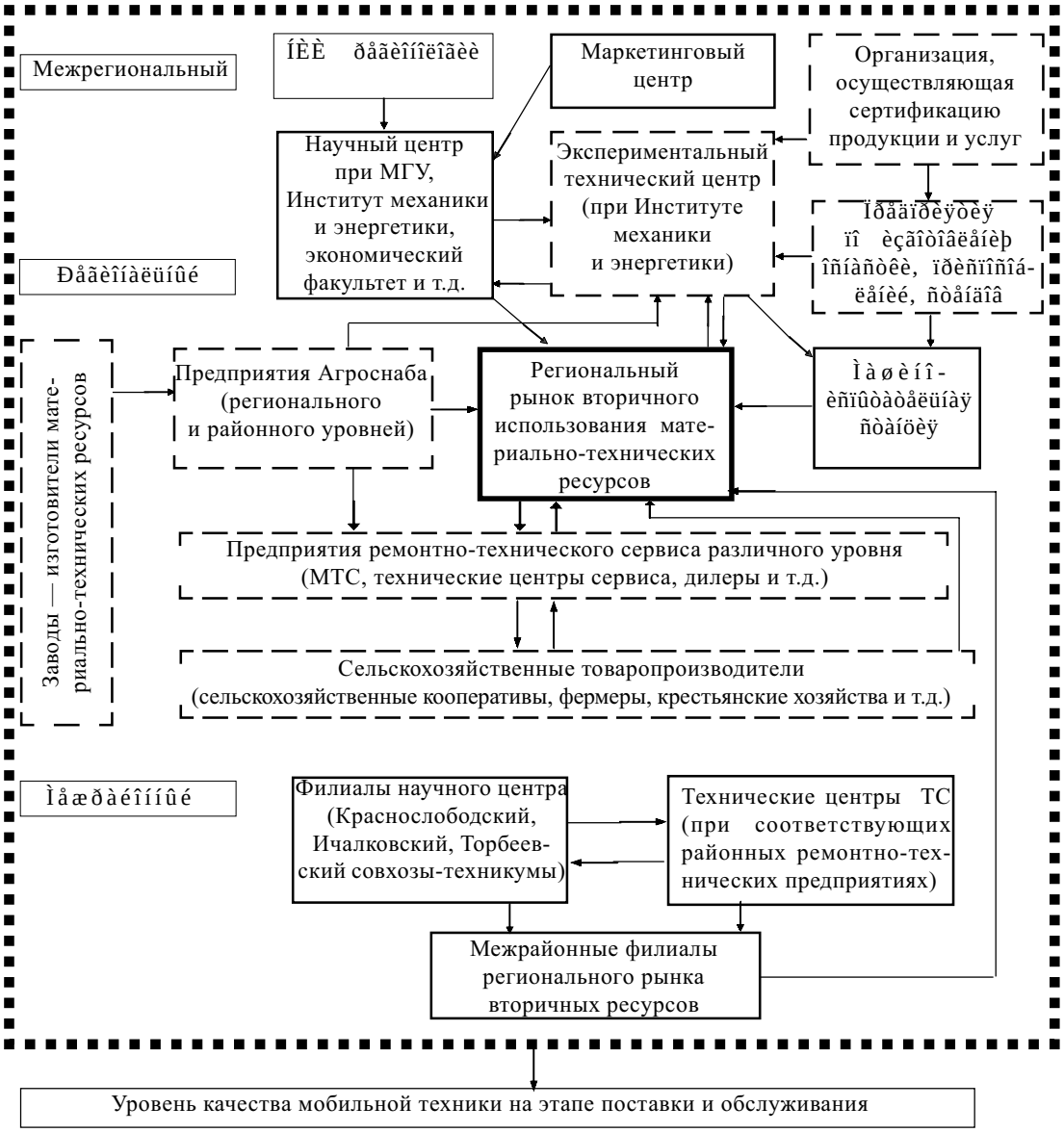
3. Внедрение данных технологий на ряде ремонтно-технических предприятий Мордовии.

4. Предпосылки к созданию рынка вторичных ресурсов.

5. Предпосылки к созданию машиноиспытательных станций для испытания техники, создаваемой в регионе.

6. Наличие кадров в Мордовском госуниверситете (экономический факультет и Институт механики и энергетики), работающих над созданием методик расчета остаточной стоимости и цен на рынке вторичных ресурсов и в рамках всего организационно-экономического механизма.

7. Деятельность Института регионологии с целью координации и распространения данного опыта на другие регионы.



Р и с. 3. Организационный механизм управления качеством мобильной сельскохозяйственной техники на примере Республики Мордовия

— существующие организации
— предлагаемые организации
— организация, вокруг которой происходит формирование данного механизма
— синергетический эффект влияния различных организационных структур на уровень качества мобильной техники в процессе ее поставки и обслуживания (эксплуатации)

8. Поддержка республиканских государственных органов.

Схема деятельности подобного механизма применительно к Республике Мордовия представлена на рис. 3.

Рассмотрим организацию функционирования данного механизма.

— В научном центре создается новая технология, приспособление или оснастка либо апробируется и применяется тех-

нология, созданная в других научных центрах.

— Выпускается опытная серия отремонтированных с использованием данной технологии узлов, которые испытываются на машиноиспытательных станциях либо в условиях реальной эксплуатации в близлежащих передовых сельскохозяйственных предприятиях или МТС.

— С использованием маркетингового центра выявляются потребности региона в данной технологии восстановления, приспособлениях, оснастке.

— Заключаются договоры с предприятиями Агроснаба о закупке необходимого ремонтного фонда у сельскохозяйственных товаропроизводителей и приобретении у фирм-изготовителей номенклатуры новых запасных частей для осуществления технологического процесса ремонта.

— Определяются примерная остаточная стоимость приобретаемого ремонтного фонда и цена реализации восстановленного узла или агрегата и одновременно проводится рекламная кампания среди потенциальных клиентов для привлечения их внимания к данному виду технологии, дается сравнительная оценка цен на новый и отремонтированный узлы.

— После успешного испытания и выявления большой потребности в данном виде товара выпускается пробная партия на рынок вторичных ресурсов и ведутся переговоры с филиалами технического центра и предприятиями ремонтно-технического обслуживания, находящимися в данной зоне, о продаже им и соответственно внедрении данного технологического процесса.

— После того как пробная партия успешно реализуется и договор о продаже технологии будет подписан, изготовляется технологическая оснастка, закупается необходимое для обеспечения данного технологического процесса оборудование у фирм, его изготавливающих, и происходит монтаж данного оборудования и оснастки на конкретном ремонтном предприятии. При этом предпочтение, как уже говорилось выше, в первую очередь отдается ремонтным предприятиям, находящимся рядом с филиалами научного центра с целью сбора информации о надежности данной техники и соответственно корректировке и возможной доводке технологий.

— В процессе выпуска продукции на данных ремонтных предприятиях производится ее сертификация соответствующими органами на основе данных испытаний на машиноиспытательных станциях и данных реальной эксплуатации.

— В регионе налаживается выпуск необходимой оснастки, приспособлений и испытательных стендов.

— После выпуска продукции она поступает на сам рынок вторичных ресурсов и его филиалы в районах.

— Затем технология внедряется на других ремонтных предприятиях региона и других регионов.

— Распространение данного опыта на межрегиональном уровне возможно с помощью Института регионологии.

Таким образом, интеграция образования науки и производства применительно к процессу технического сервиса мобильной техники, управления ею является основным условием поддержания эксплуатации данных машин на оптимальном уровне.

Поступила 01.04.03.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗМЕРЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

А.В. Гидлевский, *научный сотрудник Омского государственного педагогического университета, доцент*

Обсуждается интеллектуальная модель образования, интегрированная в интеллектуальную модель цивилизации. Предлагается простой метод «калибровки» тестов, применяемых для задач измерения качества образования. Обсуждаемая методология может быть положена в основу создания современных высокоэффективных образовательных технологий. Предоставляемая возможность точного измерения параметров дидактико-диагностических средств обеспечивает эффективный инструментарий управления качеством образования.

The article discusses the intellectual model integrated into an intellectual model of civilization. A simple method of «calibration» of the tests used in education quality assesment. The methodology can provide a basis for creation of effective, state-of-the-art education technologies. This possibility to implement exact mesearment of the means used to diagnose the didactical process ensures efficacious quality management.

Несмотря на огромное количество исследований по проблемам образования, задача измерения качества образования продолжает «наращивать» свою актуальность. Поэтому после серии наших публикаций, посвященных проблемам измерения качества и эффективности образования (см., например: Гидлевский А.В. Определение количественных характеристик мыслительных задач для целей измерения качества образования // Ом. науч. вестн. Омск, 2002. Вып. 18. С. 244—246; Он же. Точный метод измерения качества образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы: Сб. науч. ст. Омск, 2002. Ч. 1. С. 231—234), мы вновь возвращаемся к названной теме, акцентируя внимание на философско-методологическом обосновании предлагаемого решения проблемы.

Существующая ныне в России образовательная доктрина является информационной, ориентированной на содержимое хранилищ памяти, и по этой причине имеет чрезвычайно низкую эффективность. Мы же предлагаем модель, в которой целью образования является снабжение учащихся возможностями для решения задач высокого уровня трудности (нестандартных и др.). Главная задача в этом плане — разработка простой и эффективной методологии точной калибровки тестов (измерительных материалов) по параметру трудности.

В литературе часто рассматриваются два аспекта образования — процесс и результат. Процесс не относится к непосредственно измеримой величине и отслеживается лишь по динамике результатов — измеряемых параметров; поэтому, говоря о качестве процесса, следует подразумевать динамику измеримой величины — результата. Отсюда следует, что интегральной характеристикой качества процедуры (процесса) образования является количество его результата — его качество.

«Образ образовательного результата» зависит от базовых целей образования и общества и определяет подлежащий измерению параметр.

Интеллектуальная модель образовательного результата

В своей практике оценки качества органы управления образованием и учреждения образования сталкиваются с серьезной проблемой измерения базовых составляющих качества образования. Если объекты измерений можно выделить сообразно той или иной модели качества, то инструментарий для измерения, например, результата образования нуждается в серьезном переосмыслении, поскольку существующие методы оценки достижений отличаются крайне низкой, а потому совершенно недостаточной для получения объективной оценки точностью.

© А.В. Гидлевский, 2003

В связи с тем, что различные модели измерения качества включают в себя, как правило, требование измерений результата образования, мы акцентируем внимание именно на этой стороне качества.

Анализ основных моделей качества (см.: Институциональная оценка: стратегия качества (доклад КРЕ) // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 1996. № 1. С. 31—35; Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству // Стандарты и качество. 2000. № 5—7, 9—12; Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга // Стандарты и качество. 2000. № 2. С. 62—66; Рекомендации международного круглого стола «Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте» // Унив. кн. 2001. № 5. С. 14—15) заставляет говорить о том, что интеллектуальная модель (модель достижений) является или базовой составляющей комплексных моделей, или самостоятельной моделью. Понятие же интеллектуальных достижений для всех моделей остается в значительной степени размытым.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что практически все имеющиеся модели измерения качества образования в большей или меньшей степени содержат «интеллектуальный базис» — требование оценки достижений индивида. Данная интеллектуальная парадигма образования связана с соответствующей концепцией общественного устройства, о чем мы будем говорить далее.

Интеллектуальная модель цивилизации

Наблюдаемый в мире исторический и структурный изоморфизм социальных взаимодействий является следствием ряда природных оснований (факторов), определяющих витальные и танатальные тенденции в жизни человека, общества, цивилизации.

Рассмотрение концепции интеллектуализации социума мы начнем с доктрины «золотого миллиарда», которая на сегодняшний день представляет собой, на наш взгляд, самую распространенную модель общества будущего. Крайний вариант этой модели под названием «Ноев ковчег» описан в работе В.А. Лисичкина, Л.А. Шелепина «Глобальная империя зла» (М., 2001). Модель «золотого миллиарда» как система и цель существования цивилизации включает в себя широкий диапазон представлений от «чистой» модели, когда на Земле остаются 1—2 млрд людей и «усеченная» таким образом цивилизация проживает сырьевой ресурс, а затем погибает, до расширенной модели, когда 1—2 млрд хозяев — это жители стран Запада, а остальные представляют собой обслуживающий персонал в количестве, определяемом потребностями хозяев. Данная проблема подробно обсуждается, например, в книге А. Зиновьва «Глобальное сверхобщество и Россия» (Минск, 2000).

Существуют и популярные альтернативные модели социума будущего, когда у власти — либо «просвещенный монарх», либо несколько наиболее умных людей планеты. Эти варианты мы включаем в класс, именуемый интеллектуальной моделью социума. Данная модель в отличие от модели «золотого миллиарда» предусматривает эквивалентный вещевой и информационный (культурный) обмен — справедливое распределение ресурса планеты. Соответствующую интеллектуальную концепцию власти почти полвека назад А.Дж. Тойнби сформулировал в несколько утопической, на наш взгляд, форме: «В отличие от правительств мировых государств прошлого, это мировое правительство предположительно будет установлено соглашением, а не навязано силой. Но это, тем не менее, будет мировое правительство. Если бы в атомный век удалось прийти к взаимному согласию, по меньшей мере относительно мирового правительства, оно было бы единственной практической альтернативой возможному геноциду» (Тойнби А.Дж. Цивилизация перед судом истории. М., 2003. С. 208—209). Здесь мы позволим себе философское обобщение. С точки зрения высших человеческих ценностей — добра, любви, самопожертвования — мир — это полигон зла, основа которого заключается в эгоизме

природных систем, проявляющемся откровеннее всего в борьбе за ресурсы. О том, что препятствует созданию общества совести и как преодолеть эти препятствия, Тойнби говорит далее: «Без наличия доброй воли в душах людей, необходимой для достижения согласия между ними, сотрудничество даже на самом низком уровне будет практически неосуществимо» (Тойнби А.Дж. Указ. раб. С. 209). Ниже мы вернемся к данному тезису.

Наука невозможна без констант, на которых выстраиваются теории. В обсуждаемом плане наиболее существенным для нас представляется наличие константы, определяющей долю эгоистов и альтруистов в животном царстве, в том числе и «царстве» людей. Из экспериментов, проводимых с середины прошлого века на крысах, кроликах, обезьянах и людях, выяснилось, что 2/3 самцов — эгоисты, а остальные — альтруисты (см.: Симонов П.В. Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества. М., 1993. С. 15). Эгоисты — это те, которые «пасутся на поляне», подгребая к себе все, что плохо лежит, а альтруисты — это их защитники, жертвенники, самые толковые, визуалы (в терминологии нейролингвистического программирования), интеллектуальные возможности которых на порядки выше интеллектуальных возможностей эгоистов; т.е. интеллектуальный облик цивилизации определяют альтруисты, а эгоисты уничтожают мир и заодно самих альтруистов, отрезая им подступы к ключевым постам, поскольку альтруисты — чужие в стане эгоистов, которые обеспечивают себе «демократическое большинство» при каждом удобном случае. Таким образом, наличие «доброй воли» по Тойнби представляет собой утопию.

Расхожий совет по преодолению эгоизма посредством восточной духовной практики мы рассматриваем как совершенно утопичный по той причине, что людям, способным к данной практике, эгоизм преодолевать нет необходимости — он у них отсутствует, так сказать, «по определению». У остальных же программы, задающие механизмы и инфраструктуру эгоизма, могут быть «заблокированы» посредством обучения высокоэффективным естественным стратегиям интеллектуальной деятельности, существенно повышающим интеллектуальные возможности человека и, согласно И.Г. Песталоцци и В.П. Зинченко, заодно формирующим высокий нравственный потенциал (см.: Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 213—235; Зинченко В.П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека // Вопр. психологии. 1988. № 6. С. 15—30).

Методология измерения качества образования

В интеллектуальной модели качество образования измеряется по приросту способности к решению задач (выполнению заданий) высокой степени трудности. Уровень интеллектуальных возможностей определяется степенью активности «визуального мозга», обеспечивающего наиболее эффективные методы обработки информации и «нравственное очищение» личности. Для измерений образовательных достижений задания должны быть точно «откалиброваны» в баллах трудности, а в законченном варианте — и эффективности, для чего необходима предлагаемая методология.

В процессе анализа стратегий интеллектуального поиска (см., например: Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека: (Введение в психологию). М., 1974) часто рассматриваются внутреннее и протокольное пространства задачи: внутреннее пространство соответствует полному описанию шагов или операций. В протокольном пространстве имеются свернутые шаги. Количество и качество свернутых шагов связывается с объемом оперативной памяти человека. Наиболее эффективными являются «естественные» стратегии, когда решение задачи начинается «от неизвестного». Большое внимание стратегиям интеллектуального поиска уделяет также нейролингви-

стическое программирование (см.: О'Коннор Д., Сеймор Д. Введение в нейролингвистическое программирование. Челябинск, 1997), вычленяя ведущую роль визуальной модальности психики в процедурах принятия решений.

«Наивная» педагогика предлагает оценивать трудность задач (заданий) «олимпиадным» способом, согласно которому количество назначаемых за задачу баллов обратно пропорционально количеству индивидов, решивших данную задачу. Вводимая таким образом трудность является относительной, во-первых, и зависящей от наличного контингента, во-вторых. По сути дела, «наивный» подход предлагает не метод измерения качества образования через калиброванную трудность заданий, а метод калибровки заданий через разнообразие природных возможностей, т.е. он принципиально не позволяет решить поставленную задачу.

Наиболее успешным может быть, на наш взгляд, нижеследующий метод расчета трудности заданий, в том числе и для измерения качества образования в его результативном аспекте.

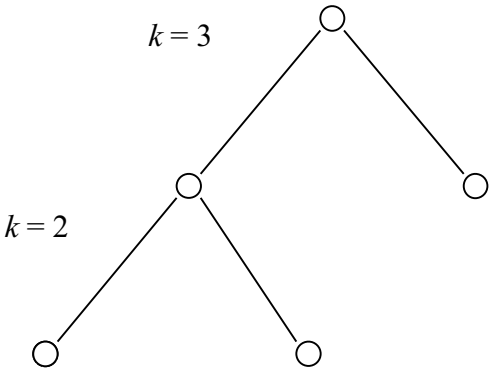
Процесс решения мыслительной задачи состоит из нескольких действий (шагов, операций). Сознание фиксирует крупные шаги, которые в свернутом виде содержат некоторые части — назовем их операциями. Решает задачи парафокальный процессор — подсознание (в классической модели). В сознании имеются результаты операций, которые мы удерживаем в оперативной памяти для «привязки» к задаче. Как следует из вышесказанного, «фокальная» сложность решения меньше «парафокальной» и представляет собой, по сути, длину свернутого алгоритма. Сложность решения, тем не менее, можно использовать для введения понятия трудности как разности показателей сложности решений «ученика» и «эксперта» (см.: Нгуен-Ксуан А., Жинь Шао. Умозаключения и стратегии решения задач // Вопр. психологии. 1977. № 1. С. 82—98). Однако для этой цели необходимо фиксировать весь процесс выполнения заданий, что на данном этапе развития технологии тестирования трудно осуществить.

Как мы уже сказали выше, решение мыслительной задачи может быть описано с помощью рассмотрения одного или нескольких действий, шагов, которые человек производит в своем сознании. Характеризуя трудность действия, обычно выделяют две градации: легкое действие либо трудное действие, при этом педагог не может сказать, почему одно действие он относит к трудным, а другое — к легким.

Для определения понятия трудности мыслительной задачи мы вводим на первом этапе коэффициент концептуальной трудности — количество операций, содержащихся в шаге. Далеко не каждый эксперт может сказать, сколько скрытых действий содержится в том или ином открытом, протокольном действии фокального процессора — сознания. Для этого эксперту необходимо владеть методами нахождения скрытых шагов, которые мы здесь не приводим. Трудность того или иного действия мы предлагаем определять через произведение коэффициента концептуальной трудности на величину, равную, в частности, сложности действия. Сложность действия может быть определена через количество переменных и связей между ними в отношении, найденном фокальным процессором в том или ином действии. Трудность одиночного тестового задания может быть определена как сумма трудностей отдельных действий. Трудность полного тестового задания естественным образом определятся суммированием показателей трудности отдельных заданий.

Разрешение метода зависит от того, какое значение сложности мы приписываем элементарному отношению (действию). Увеличив, например, количество баллов за него от 6 до 18, мы можем увеличить разрешение системы в три раза.

Для краткой иллюстрации метода рассмотрим следующий пример, базирующийся на графологическом подходе. Граф структуры решения некоторой задачи представлен на нижеприведенном рисунке.



Из рисунка видно, что задача имеет два действия (шага), коэффициенты концептуальной трудности которых (k) равны трем и двум. Назначим каждому шагу сложность, например, C = 18. Тогда для первого действия трудность будет равна $3 \cdot 18 = 54$, а для второго — $2 \cdot 18 = 36$. Суммарная трудность задачи, таким образом, равна 90.

Выше нами было предложена градация значений коэффициента концептуальной трудности в соответствии с количеством скрытых операций в том или ином действии, направленном на преодоление «шага догадки». Возможны и другие методы вычисления значений упомянутого коэффициента, эффективность которых особенно ярко проявляется в компьютерной идеологии проектирования заданий. Рассмотрим один из методов, который представляется нам наиболее простым.

В графовом представлении структуры решения задачи задается значение коэффициента концептуальной трудности операции последнего яруса (предположим, $k = 1$). При перемещении на один ярус вверх значение k увеличивается на единицу.

Обоснование данного метода заключается в следующем. Первое действие является самым трудным, и решающий при его выполнении оперирует с самыми общими закономерностями (самыми абстрактными, скрывающими наибольшее количество внутренних действий, операций). При фокусирующем методе (методе естественных стратегий) второе действие — отношение меньшего уровня общности, и т.д. Применение данного метода не требует высокой квалификации педагога. Прямой же метод исчисления «скрытых» действий требует от эксперта, по сегодняшним меркам, высочайшей квалификации, что возможно лишь при тщательном отборе в педагогическую профессию.

Образование должно осмыслить необходимость своей новой философии и методологии, которые обеспечили бы рост интеллектуальных возможностей индивида, верифицируемый по его способности решать задачи того или иного уровня трудности. Предпосылки к созданию соответствующей методологии и технологии имеются в ряде концепций и теорий, которые мы объединяем под названием «метод Песталоцци». Механизм применения данного «метода» базируется на точной калибровке мыслительных задач по параметру трудности, что мы и предлагаем в настоящем сообщении. Вполне естественно, что подобранные соответствующим образом задания являются точным инструментом измерения качества образования как количества его результата.

Поступила 28.04.03.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ОСНОВЫ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ

В.К. Зникин, *доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Кемеровского государственного университета*

В статье рассматриваются вопросы совершенствования юридического образования в интересах повышения качества работы правоохранительных и судебных органов. Показывается и аргументируется необходимость изучения основ оперативно-розыскной деятельности студентами гражданских юридических вузов. Предлагается конкретная программа изучения основ оперативно-розыскной деятельности студентами гражданских юридических вузов.

The article deals with ways to improve juridical education aiming at a higher quality of law-inforcement and court practices. The necessity to study fundamentals of field criminal investigation at «civil» universities is argued. Illegal but real information sourses on the subject are demonstrated. The curriculum of the course is proposed.

Общепринято, что каждая отрасль целенаправленной, организованной деятельности людей включает в себя три основных, тесно связанных между собой компонента: непосредственную практическую работу, науку о ее становлении и развитии, а также соответствующую систему профессиональной подготовки. Не является в данном случае исключением и такая специфическая деятельность правоохранительных органов, как оперативно-розыскная, включенная в структуру профессиональной подготовки юристов в качестве специальной дисциплины.

Оперативно-розыскная деятельность (ОРД) принадлежит к наиболее эффективным средствам борьбы с преступностью. При этом использование специфических сил, средств и методов ее субъектами является одним из важнейших, неотъемлемых компонентов успешной работы по решению задач, возложенных на них законодательством в данной сфере государственной деятельности, несмотря на возможность законного ограничения конституционных прав граждан. При этом по современному законодательству об оперативно-розыскной деятельности уполномоченные подразделения десяти министерств и ведомств могут осуществлять оперативно-розыскные мероприятия, но профессионально и юридически грамотных специалистов не хватает. Сотрудники большинства оперативных подразделений Министерства внутренних дел (уголовного розыска, отделов и управлений по борьбе с организованной преступностью, незаконным оборотом наркотических средств и экономическими преступлениями) не имеют ни юридического, ни специального образования.

В то же время в сфере подготовки юридических кадров сложилась парадоксальная ситуация: хотя в десятках специальных учебных заведений МВД РФ, ФСБ РФ и других субъектов в полном объеме изучается теория оперативно-розыскной деятельности, потребность правоохранительных органов в специалистах удовлетворена не полностью. «Помогает» в этой ситуации и значительная текучесть кадров. А следователи, прокуроры, судьи и адвокаты — выпускники гражданских юридических факультетов, которые являются потребителями результатов ОРД и осуществляют защитные функции, в том числе контроль и надзор за этой специфической сферой борьбы с преступностью, — порой вообще пребывают в полном неведении о сущности, целях и задачах, правовой основе и принципах, основаниях и условиях проведения оперативной работы и ее результатах. Возникает невольный вопрос о качестве адвокатской, следственной, прокурорской и судебной деятельности, другими словами, о качестве их подготовки, так как на практике подобная ситуация приводит к нежелательным крайностям

© В.К. Зникин, 2003

и перекосам при соприкосновении с субъектами ОРД и ее результатами.

Кроме того, как научная дисциплина оперативно-розыскная деятельность входит в учебные планы специальности 120009 (уголовный процесс; криминалистика и судебная экспертиза; оперативно-розыскная деятельность) и успешно развивается. Подтверждением тому является защита достаточного количества докторских и кандидатских диссертаций без ограничительного грифа. Следует отметить, что в открытой научной, публицистической и художественной литературе эта тема обсуждается довольно широко, а иногда даже с явным старанием при раскрытии тактики, форм и методов конкретных оперативно-розыскных мероприятий, что, безусловно, нарушает требование закона о сохранении в тайне указанных категорий.

Факт осведомленности окружения, в том числе и криминального, о сущности, тактике, формах и методах проведения конкретных подготовительных и оперативно-розыскных мероприятий очевиден. Все это происходит не без помощи средств массовой информации, которые старательно описывают на своих страницах «удачные» и «неудачные» операции и действия правоохранительных органов и специальных служб в конкретной ситуации. Хотя, справедливости ради, скажем, что оперативно-розыскная деятельность — явление, известное миру и его обитателям давным-давно. Почему же будущий юрист должен пополнять недостающие знания порой из нелегальных источников, а не из содержания учебной и научной дисциплины по основам оперативно-розыскной деятельности?

Исходя из потребностей времени ученый совет юридического факультета Кемеровского госуниверситета в 1999 г. принял решение об изучении студентами IV курса в 8-м семестре специального курса «Основы оперативно-розыскной деятельности». Однако уже в 2000 г. «Основы...» вошли в разряд учебных дисциплин согласно рабочей программе, одобренной кафедрой уголовного процесса и криминалистики и учебно-методической комиссией юридического факультета, и были утверждены деканом в следующем объеме: 34 ч лекций, 16 ч практических занятий, 45 ч для самостоятельной подготовки со сдачей курсового экзамена всеми обучающимися студентами. Ниже приводится тематический план дисциплины.

Тематический план курса «Основы оперативно-розыскной деятельности»

Наименование темы	Количество часов		
	Лекции	Практические занятия	Самостоятельные занятия
1. Сущность, правовая основа и принципы оперативно-розыскной деятельности	4	2	5
2. Органы, осуществляющие оперативно-розыскную деятельность	4	1	5
3. Понятие и классификация оперативно-розыскных мероприятий	4	2	5
4. Поводы, основания и условия проведения оперативно-розыскных мероприятий	2	2	5
5. Информация в оперативно-розыскной деятельности и ее применение	4	2	5
6. Непосредственные субъекты оперативно-розыскного процесса	4	1	5
7. Контроль и надзор за оперативно-розыскной деятельностью	4	2	5
8. Проблемы законодательного регулирования оперативно-розыскной деятельности в России	4	2	5
9. Законодательное регулирование оперативно-розыскной деятельности в странах СНГ, Балтии, США, Англии, Германии, Франции и Израиле	4	2	5
Итого	34	16	45

Учитывая масштабы нынешних преступных проявлений и их характер, криминальную активность, наблюдаемую в обществе, и уголовный профессионализм, осознавая морально-этический фактор оперативно-розыскной деятельности, отвечающей конституционным интересам широких слоев населения, авторы программы курса сочли возможным обеспечить баланс между открытостью, гласностью и соблюдением требований закона о государственной тайне и конспирации. Исходя из этого в программе отдается предпочтение открытому научному анализу основных положений оперативно-розыскной деятельности. Программа курса представляет собой тематическое теоретико-правовое исследование разделов и положений Федерального закона об оперативно-розыскной деятельности на основе общедоступных открытых источников информации, в том числе и подготовленного автором учебного пособия «Оперативно-розыскная деятельность как система добывания и собирания уголовно-процессуальных доказательств» с грифом и рекомендацией Сибирского регионального учебно-методического центра высшего профессионального образования для студентов, аспирантов и преподавателей юридических факультетов, а также специалистов, интересующихся данной проблемой.

По нашему убеждению, основанному на анализе результатов курсовых экзаменов двух предыдущих выпусков, изучение курса «Основы оперативно-розыскной деятельности» поможет студентам юридических факультетов овладеть правовыми основами предусмотренных законом оперативно-розыскных мероприятий, усвоить их содержание, основания, условия и порядок проведения, разобраться с направлениями использования результатов ОРД при решении задач, которые стоят перед оперативными подразделениями в сфере противодействия преступным проявлениям криминальных элементов. Полученные знания помогут студентам более целенаправленно освоить профессии сыщика (оперативного работника), следователя, работника прокуратуры, судьи, адвоката и других специалистов, функционирующих в сфере уголовной юстиции.

Поступила 18.03.03.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

О.Н. Викторов, *проректор по воспитательной работе Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, доцент*

Автором на основе системно-векторного подхода спроектирован механизм формирования ценностных ориентаций студента как условие, процесс и результат межсистемных и внутрисистемных взаимодействий. Акцентируется внимание на абстрактно-теоретическом рассмотрении типичных ситуаций во взаимоотношениях и наиболее вероятных направлениях их оптимизации. Решение проблемы формирования ценностных ориентаций личности предлагается в плоскости рассмотрения студента как гуманитарной системы в процессе исторического развития. Данный шаг позволяет прогнозировать наиболее вероятные тенденции развития ценностных ориентаций студентов при том или ином внешнем воздействии.

The leading principle of our study is transition from the logic of a person formation according to the ideal set to creating conditions for his/her full value development, helping him/her out to the level of self-development. A personality's development is conditioned by both internal and external factors. The study of the process of a student's personality value orientations development presupposes the study of his/her evolution in interaction with the system giving birth to this person. On the basis of the system and vector approach it is possible to design the mechanism of a student's value orientations development as a condition, process and result of inter-system and internal-system interactions. In the article we are focusing on the abstract and theoretical consideration of the typical situations in their interrelations and most probable trends of their optimization. The solution of the problem of the value orientations development in a person, consequently, lies on the plane of regarding a student as a humanitarian system in the evolution process. The given step allows us to forecast the most probable trends of the value orientations development with students under this or that external affect.

Переход от логики формирования личности в соответствии с заданным идеалом к созданию условий для ее полноценного развития, вывода на уровень саморазвития, определяемого как внутренними, так и внешними факторами, является ведущим положением, характеризующим образовательную систему на протяжении последнего десятилетия. Исследование процесса формирования ценностных ориентаций личности студента предполагает изучение его эволюции во взаимодействии с порождающей ее системой. Исследователь должен не просто говорить о развитии, а каждый раз обращать внимание на вопрос об эволюционном смысле возникновения того или иного феномена. Чтобы ответить на поставленные вопросы, следует выделить те принципы, которые лежат в основе механизма развития.

Обобщая широкий спектр исследований по обозначенной проблеме, мы выделяем пять принципиальных положений, выражающих универсальные закономерности развития различных систем:

— рост вариативности элементов системы является критерием прогрессивной эволюции;

— эволюция развивающейся системы предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций — тенденции к сохранению и тенденции к изменению данной системы;

— в стабильных ситуациях избыточные элементы системы влияют на выбор дальнейшего вектора ее развития;

— в критических, неравновесных ситуациях поведение системы непредсказуемо, оно стохастично;

— необходимым условием развития выступает наличие противоречия между консервативными и оперативными подсистемами.

Как видим, основной идеей, объединяющей все пять принципов, является идея взаимодействия, взаимоотношения, соотношения элементов системы между собой и другими системами. На языке системно-векторной модели исследования эту мысль можно выразить следующим образом: от соотношения, результата взаимодействия векторных пространств си-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ!
RETRACTION

© О.Н. Викторов, 2003

стемы и входящих в нее подсистем зависят векторы развития каждой отдельной подсистемы и всей системы в целом. Следовательно, в основе становления и развития системы лежат сложные механизмы и процессы, в результате которых образуются и развиваются ее внутренние структуры, устанавливаются определенные взаимоотношения с окружающими системами разного уровня. Поэтому для нашего исследования проблема внутрисистемного и межсистемного взаимодействия приобретает особую значимость.

На основе системно-векторного подхода можно спроектировать механизм историко-эволюционного развития системы (в нашем случае формирование ценностных ориентаций студента) как условие, процесс и результат межсистемных и внутрисистемных взаимодействий.

Сконцентрируем свое внимание на абстрактно-теоретическом рассмотрении типичных ситуаций во взаимоотношениях и наиболее вероятных направлениях их оптимизации. *Данный шаг позволяет нам прогнозировать наиболее вероятные тенденции развития ценностных ориентаций студентов при том или ином внешнем воздействии.*

Для начала рассмотрим взаимодействие векторов подсистемы и системы. Из всего многообразия возможных вариантов можно выделить три наиболее типичные ситуации, принципиально отличающиеся начальными состояниями и вариантами последующего развития.

Первая типичная ситуация представляет собой наиболее оптимальный случай, когда направления векторов изначально совпадают. Это означает, что в результате историко-эволюционного развития у системы и входящей в нее подсистемы установились одинаковые ориентационные ценности. В зависимости от соотношения векторов такая ситуация может привести к двум типичным тенденциям на пути к оптимальному развитию.

Первая, когда подсистема находится в стадии развития и модуль вектора недостаточно выражен. Как следствие — сонаправленность относительно длительное время сохраняется. В этом случае между системой (вуз) и подсистемой (студент) наступает наиболее стабильное состояние и возникает условие «резонанса», которое обогащает содержание и внутренние связи, другими словами, усиливаются модули их векторов. Сонаправленность векторов сохраняется до тех пор, пока не возникнет дестабилизирующая ситуация в структурно-организационных или ориентационных характеристиках системы или подсистемы.

В качестве иллюстрации данной ситуации можно привести пример из практики взаимодействия личности и среды, когда внешние педагогические воздействия свободно принимаются студентом внутренне, опосредуются, осваиваются этим внутренним, превращаются в действенный стимул его активности, в стимул совершенствования и обогащения внутренних условий. В свою очередь, обогащается и среда, у которой, в силу гармоничных взаимоотношений, возрастают воспитательные возможности по отношению к другим участникам процесса. Чем больше студент свободно воспринимает внешние условия среды, тем сильнее становится ее влияние на других.

Вторая типичная ситуация возникает тогда, когда направления векторов не совпадают. Она характерна для случая, когда в составе подсистемы накопились элементы, имеющие другое направление, и она уже не в состоянии сохранять прежнюю ориентацию. Подсистема меняет свой вектор, свои ценностные ориентиры, начинает выполнять оперативную функцию и вносит элемент изменчивости в состав системы.

В зависимости от соотношения модулей векторов системы и подсистемы в процессе взаимодействия могут реализоваться два типичных варианта развития.

При условии, если модуль вектора подсистемы не явно выражен или его проекция на направление вектора системы имеет малую величину, наиболее вероятна тенденция изменения направления вектора подсистемы в сторону вектора системы, тем самым обеспечивается их оптимальное взаимоотношение. В зависимости от внутрисистемных изменений эта тенденция может иметь различный временной промежуток. В любой

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

развивающейся системе с течением времени возникают оперативные элементы, побуждающие к изменению вектора. Система может или подавить эти отклонения до поры до времени, или стимулировать прогресс резонансным воздействием на подсистему.

Если подсистема относительно стабильна, структурно и организационно сформирована, т.е. модуль вектора проявляет устойчивый характер, то наиболее вероятна тенденция сохранения подсистемой прежнего направления. В этой ситуации результат дальнейшего взаимодействия зависит еще и от времени. При длительном взаимодействии возможен даже вариант изменения направления вектора системы в сторону подсистемы, но для этого необходимо, чтобы в составе системы образовалось достаточное количество сонаправленных других подсистем.

Третья типичная ситуация — ситуация, при которой векторы не только не совпадают, но диаметрально противоположно направлены. Наиболее вероятные тенденции развития к оптимальному соотношению в этой ситуации зависят от модуля вектора подсистемы и способности системы гибко влиять на те векторы векторного пространства подсистемы, которые сонаправлены векторам системы.

Подсистема может сохранить прежнее направление, занять нейтральную позицию или принять направление системы. Для сформировавшихся систем и достигших высоких уровней развития наиболее вероятны две первые тенденции. Для развивающихся систем, не сформировавших устойчивые системные качества, присущи последние две тенденции. В любом случае, несмотря на противоположную направленность векторов, их векторные пространства частично перекрываются и чем больше в них общего, тем вероятнее процессы оптимизации.

Можно предположить, что яркие, неординарные личности, составляющие элиту нации, создают в большей мере вторую и третью из приведенных нами ситуаций. Они находят мужество противостоять вектору системы, не соглашаются с общепринятыми нормами, тем самым вносят элемент изменчивости. От количества таких векторов, от их модулей зависит стабильность системы. Поэтому общество при всей положительной оценке роли «нестандартных» личностей заинтересовано в оптимальном их количестве. Данное положение относится к любой выборке общественных структур, но наиболее ощутимы эти тенденции по отношению к элите общества. От количественного и качественного соотношения консервативно и оперативно настроенных членов общества, составляющих элиту, в большой степени зависят его стабильность и вектор развития.

Приведенные факты показывают всю сложность и многозначность процессов формирования ценностных ориентаций студентов, очерчивают вероятные тенденции становления и развития, детерминированные как внутренними, так и внешними факторами. Мы рассмотрели лишь наиболее типичные ситуации, в реальной действительности внутрисистемные и межсистемные процессы более сложны и многообразны. В большинстве случаев не представляется возможным проследить внутрисистемные преобразования информации, которые управляют процессом становления и развития ценностных ориентаций. Тем не менее обобщая рассмотренные ситуации, можно выделить некоторые закономерности, характерные для процесса взаимодействия подсистемы и системы:

— момент зарождения системы и ее начальные параметры не могут быть определены однозначно;

— любое наличное состояние системы определяется в совокупности всем пройденным ею путем;

— направление вектора развития системы зависит от наличного ее состояния (системообразующих факторов и векторного пространства) и вектора системы, куда она входит как подсистема (одна и та же система одновременно может быть подсистемой нескольких систем);

— по мере развития подсистемы ее зависимость от системы ослабевает, а зависимость системы от подсистемы немного возрастает;

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

— ни к какому моменту времени система не может считаться завершенной.

Надо иметь в виду, что эти закономерности справедливы для систем, имеющих достаточно большое количество элементов с устойчиво выраженными, сформированными системными качествами и связями. Однако наряду с такими системами постоянно функционируют системы, поведение которых непредсказуемо. Если первые являются источником стабилизации, выступают как консервативные силы и управляют процессами оптимизации, то вторые участвуют в процессе управления оптимизацией, но уже через изменение сруктурно-организационных и векторных характеристик и на другом (более высоком или более низком) уровне развития. В оптимальной ситуации непредсказуемость и спонтанность поведения оперативных элементов, стремящихся к изменению системы, компенсируются консервативностью элементов, стремящихся к сохранению. Нарушения баланса в одну или в другую сторону приводят к застою в развитии или к бурным, непредсказуемым изменениям системы.

В этой связи следует обратить внимание на механизм бифуркации (bifurcation — разветвление или раздвоение), ибо возникновение новых ценностей в некоторой степени связано с этим процессом. Бифуркационные механизмы, обеспечивающие тенденцию к изменениям развивающейся системы, приходят в действие, когда возникают резкие изменения среды, кризисы в жизни системы. Сходные взгляды на эволюцию системы в природе и обществе — у бельгийского химика И.Р. Пригожина, который отмечает, что в условиях неустойчивости, неравновесия, в переломный момент жизни системы нельзя предсказать ее будущее, так как любое, в обычных условиях незначительное, событие или действие может заставить всю систему измениться и развитие пойдет по новому, иному пути. Поэтому в системах, стохастически взаимодействующих со средой, идут необратимые процессы самоорганизации: они самозарождаются, поддерживают присущий им уровень сложности организации и способны к развитию путем накопления и переработки прошлого опыта.

Развитие таких систем происходит в направлении, определяемом прежде всего внутренней структурой и собственным вектором, ей нельзя навязать путь развития, можно лишь способствовать или препятствовать ее тенденциям. Воздействия на такую систему могут оказаться парадоксальными по эффекту. Сильные воздействия могут не оказать никакого эффекта или оказаться деструктивными, слабые, но резонансные могут быть чрезвычайно эффективны. Резонансное воздействие на систему в тот период, когда она находится в неустойчивом состоянии, во многом определяет ее дальнейший вектор развития.

В открытой системе, именно в режиме неустойчивости, могут наиболее ярко проявиться потенциальные возможности подсистем. Открытость системы — необходимое, но недостаточное условие для самореализации. Все зависит от соотношения потенциалов подсистемы и системы, от характера взаимодействий, а порой от воли случая. Например, в состоянии неустойчивости социальной среды деятельность каждого отдельного человека может влиять на макросоциальный процесс (роль личности в истории). Отсюда вытекает необходимость осознания каждым человеком огромного груза ответственности за судьбу нации и всего общества.

Из сказанного следует, что в системе одновременно должны присутствовать консервативные и оперативные элементы, протекать процессы, направленные на сохранение и изменение. Соответственно, одновременно наблюдаются как предсказуемые, так и стихийные явления. Значит, речь идет о стремлении системы к оптимальному состоянию, которое характеризуется неравновесной устойчивостью. Оптимальное состояние не означает, что, достигнув его, система далее продолжит спокойное существование. Оно является промежуточным состоянием между процессами интенсивного развития, в этом смысле нестабильность не всегда зло, подлежащее устра-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

нению. Нестабильность способствует выявлению и отбору лучшего.

В то же время следует подчеркнуть, что И.Р. Пригожин не совсем прав, когда в центр проблемного поля ставит нестабильность. Существуют лишь определенные стадии развития процессов, когда нестационарные диссипативные структуры становятся неустойчивыми. Развитие не прекращается даже в застойный период. В зависимости от многих обстоятельств, часть которых мы рассмотрели выше, меняется характер развития. Устойчивость не мешает развитию, а способствует ему. Именно так развиваются открытые устойчивые системы, в которых происходят предсказуемые процессы, не допускающие преобладания стихийности. Следовательно, не бесконечное чередование скачков, а закономерная их изменчивость, постепенное их «затухание», с переходом революционных изменений в эволюционные наблюдаются в процессе возрастания уровня организации системы.

Во всех ситуациях главным условием развития выступает взаимодействие подсистемы с системой (студента и образовательной среды вуза). Система вне среды не может быть активной, ибо только взаимодействие со средой, возникающие при этом отклонения и противоречия создают необходимое условие активности системы, ее самодвижения в направлении самосохранения и развития. В процессе самосохранения активную роль играют консервативные элементы системы.

Консервативные элементы и процессы, направленные на сохранение неизменности системы, также имеют двустороннее проявление. С одной стороны, они обеспечивают преемственность, передачу родовой информации, устойчивость и сохранение жизненных функций, стремятся компенсировать непредвиденные отклонения системы адекватными мерами. Природа и общество в процессе эволюции выработали тончайшие механизмы саморегуляции и самосохранения, в основе которых лежат традиции. Г.Н. Волков считает, что из всех традиций, передаваемых из поколения в поколение, все более важными становятся педагогические. В условиях полиэтнического общества этнопедагогические идеи являются решающими, быть может, даже определяющими судьбы народов. Поэтому мы вправе рассматривать этнопедагогику как систему научных концепций, несущих для любого народа спасительные функции.

С другой стороны, благодаря консервативным подсистемам создается основа для проявления изменчивости, новое возникает в недрах «старой» системы. Чем богаче структурное содержание системы и выше уровень ее организации, тем больше вариативных ее проявлений, соответственно выше вероятность возникновения оперативных элементов, ориентированных на изменчивость. Реализация изменчивости, проявление нового вектора в векторном пространстве системы зависят от ее открытости. Закрытые системы, в которых в силу их особенностей преобладают консервативные элементы, не позволяют закрепиться новым тенденциям, оперативные элементы нивелируются под общий стандарт. В результате в системе возникают застойные явления, преодоление которых часто идет через механизмы бифуркации со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Не нужно забывать, что процессы, происходящие в гуманитарных системах (обществе, школе и т.д.), имеют вероятностный характер проявления. При статистически больших выборках имеется «нормальное распределение» элементов системы и частоты проявлений событий. Термин «нормальное распределение» принадлежит К. Пирсону и применяется по отношению к распределениям вероятностей случайных величин и по отношению к совместным распределениям вероятностей нескольких случайных величин (т.е. к распределениям конечномерных случайных векторов).

Любая большая выборка дает нормальное распределение, в котором 80—90 % событий являются статистически наиболее вероятными, обеспечивающими стабильность функционирования системы. Крайние, наименее вероятные события, составляющие по 5—10 % от-

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

носительно ординаты, представляют собой положительные и отрицательные «отклонения от нормы», своими проявлениями отклоняющими систему от стабильности. Естественно, существует определенное соотношение числа таких отклонений, при котором система еще находится в стабильном состоянии. Также должна существовать какая-то нижняя граница отклонений, при которой система способна к изменчивости. Крайние положительное и отрицательное отклонения являются противоположностями системы, между которыми существует многообразие комбинаций и соотношений этих крайностей.

Таким образом, в процессе историко-эволюционного развития наряду с адаптивными механизмами, обеспечивающими устойчивое развитие системы в конкретных условиях среды, действуют особые бифуркационные механизмы, приводящие к непредсказуемости поведения системы. Вектор развития системы, находящейся в стабильных условиях, предсказуем и выводится из закономерностей, характерных для взаимодействующих разноуровневых систем. Наличие двух противоборствующих тенденций — к сохранению и изменению — является необходимым условием эволюции системы. Возрастание вариативности элементов системы свидетельствует о прогрессивности эволюции: чем выше развита система, тем больше вариативных проявлений входящих в нее элементов.

Применительно к теме нашего исследования можно сделать вывод, что системно-векторное исследование механизма формирования ценностных ориентаций невозможно осуществить без рассмотрения его в процессе историко-эволюционного развития. Историко-эволюционный подход предполагает не только выявление этапов и динамики развития, но и ответ на вопрос: каков эволюционный смысл рассматриваемого явления? Ответить на этот вопрос мы попытались, опираясь на универсальные закономерности историко-эволюционного развития гуманитарных систем. Узловой проблемой, которая раскрывается этими закономерностями, является установление наиболее вероятного механизма и вектора развития системы, ее ценностных ориентаций в процессе внешних и внутренних взаимодействий. Следовательно, решение проблемы формирования ценностных ориентаций личности лежит в плоскости рассмотрения студента как гуманитарной системы в процессе исторического развития.

Итак, ценностные ориентации личности являются фактором развития как самой личности, так и общества в целом, выражением повышения ее вариативности и открытости, отражением потребности общества в высокообразованных и духовно богатых личностях и стремления последних к самореализации.

Поступила 22.04.03.

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ / RETRACTION

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Федоров, *доцент кафедры физического воспитания Дальневосточного государственного университета путей сообщения*

Статья посвящена проблеме педагогического обеспечения личностно-телесного саморазвития студентов, обоснованию ценностно-личностного подхода к физкультурному образованию, направленного на закрепление субъектной позиции, интеграцию гуманитарного знания, ценностей здоровой жизнедеятельности. Создание педагогических условий активизации самообразования студентов в области физической культуры предполагает обращение к внутренним резервам телесного саморазвития, выход на личностный уровень взаимодействия участников в открытом образовательном пространстве вуза.

The article is devoted to the problem supplement of pedagogical self-development of students in personal physical aspects, divected to fastening of subject positions, healthy live activity values. Creating pedagogical conditions of activisation selfeducation of students in the physical culture devoting to resources of physical self-development, the way to personal level interaction of participauts in the open educational space of higher institutions.

Современное российское общество столкнулось с реальной проблемой выживания, необходимостью оздоровления всех слоев населения, вызванной демографическим спадом, снижением уровня здоровья и физической подготовленности, отчужденностью от культуры, в том числе и студенческой молодежи. По мнению специалистов (В.К. Бальсевич, И.М. Быховская, М.Я. Виленский, В.Ю. Волков, Л.И. Лубышева, А.Я. Найн и др.), проблема обновления физкультурного образования требует методологических оснований, направленных на гуманизацию и гуманитаризацию педагогического процесса.

На наш взгляд, педагогика высшей школы упускает целый пласт важнейшей реальности человеческого существования — телесное саморазвитие, акцентируя внимание на воспитательных «инструментах» формирования личности молодого человека, представляя его в качестве *объекта* влияния, «усредненного субъекта», требующего внешнего вмешательства, оценивания, контроля. Доминирование «авторитарно-регламентирующего» педагогического процесса приводит к тому, что студент формально участвует в образовательном процессе, «молчаливо» «проглатывает» готовые знания, неосознанно выполняет «обязательные» двигательные нормативы, рефлексивно отстраняясь от навязываемых требований и установок. При этом теряются антропологический смысл образования, его предназначение. Как свидетельствуют результаты исследования уровня здоровья учащихся высшей школы, количество студентов с различными отклонениями физического развития в последние годы неуклонно растет (17—35 % от общего числа студентов) при относительно невысоком уровне образованности, самостоятельной активности, ответственности студенческой молодежи.

Возможно ли повышение образованности, уровня культуры оздоровления студентов при направленном осуществлении «знаниево-функциональной» парадигмы образования, когда смыслы, ценности, потребности *самого человека* остаются на периферии общественного сознания? Мы считаем, что нет. Выход из создавшейся ситуации, на наш взгляд, следует искать в интеграции высшего образования, более широком представлении гуманитарного знания, философско-психологическом обосновании смыслов человеческой жизни, ценностей здоровой жизнедеятельности, возможностей культуры. Основу обновления педагогической системы закладывает стратегия «от личности студента», раскрывающая внутренние резервы целостного (телесного и духовного) становления взрослеющего человека.

Человек как субъект образования соприкасается с разноплановым культурным пластом, наработанным опытом, осуществляя (часто под влиянием) не всегда осознанный выбор образовательного пространства, направления, мотивов телесного саморазвития, условий самостоятельного овладения организмом, поведением, жизненно важными умениями и навыками. Образование в этом случае становится «обезличенным», имею-

© В.В. Федоров, 2003

щим технократические основы, нередко разрушительные для закрепления активной «авторской» позиции участников.

При осуществлении образования как «самообразовывания» (Л.Н. Куликова) педагогический процесс в вузе наполняется новыми гуманитарными ценностями, содержанием, смыслами, требующими адекватных преобразований во взаимодетерминированной педагогической системе. Необходимость педагогического обеспечения личностно-телесного саморазвития обусловлена тем, что в одном случае направленное преобразование своей телесности воспринимается студентом неосознанно, спонтанно, безответственно и влечет за собой развитие пассивного, часто негативного отношения к физическому укреплению, поскольку такая деятельность требует волевых усилий, духовно-нравственного напряжения, отказа от «приятных» привычек, выбора ценностных приоритетов, изменения стиля жизнедеятельности. В другом случае выделение телесности выступает как основание собственной значимости молодого человека, формирование им «культа тела» — как средство насилия, физического превосходства над другими, игнорирующими духовно-нравственные ценности физической культуры. Следовательно, *телесность* человека как феномен и непрерывный процесс попадает в сферу жизненно необходимого гуманитарного знания, важнейшим вектором которого, по М.М. Бахтину, является изучение человека в пространстве культуры.

Педагогическое обеспечение активного личностно-телесного саморазвития несет в себе, с одной стороны, потенциал поддержки уникальности и достоинства каждого человека, его индивидуальности, а с другой — основания особых (доверительных) отношений, стимулирующих культуротворческую миссию образования, определяющих позитивную интеграцию телесности и духовности, располагающих к диалогу и сотрудничеству в совместной образовательной деятельности. Понятие «обеспечение», по В. Далю, означает «дать что-либо верное, снабжать всем нужным, оградить от убытков, недостатка, нужды, от грозящей опасности». В данном контексте педагогическое обеспечение должно учитывать различные уровни физического развития студентов, мотивацию телесного укрепления, характер осознанных контактов, акцентируя внимание на значимости доверия к преподавателю, добровольности сотрудничества как важных признаках гуманизации образования.

Что мы вкладываем в понятие «личностно-телесное саморазвитие»? Реализация в процессе образования потенциальных возможностей молодого человека происходит в условиях непрерывного *телесного* изменения, влияющего на его ценностное отношение к себе, определение жизненной стратегии, принятие условий гуманного взаимодействия с другими людьми, развитие рефлексии общения и поведения. Понимание целостности организма и личности как объективной реальности, а телесности как субъективной «представленности» человека позволяет по-иному расставить приоритеты педагогического взаимодействия, раскрыть «внутренние» механизмы» самосовершенствования, определяя функции продуктивного обеспечения саморазвития как компетентную помощь и поддержку преподавателем личных инициирующих проявлений, намерений, интересов студентов.

Студент, особенно имеющий проблемы со здоровьем, мотивирован к освоению внешнего опыта оздоровления, в котором он пытается обнаружить, осмыслить, присвоить личностно значимую деятельность, систему взаимоотношений, характер поведения и т.д. Физическая культура личности в данном контексте несет в себе потенциал внутреннего образовательного пространства, открытого для диалога с внешним миром (преподавателем, сверстниками, специалистами и т.д.) и диалога с собой «телесным», активизирующего саморазвитие студента. Причем целенаправленное оздоровление и укрепление телесности являются стимулом, толчком для личностного роста, «внутренней неудовлетворенности» наличным физическим состоянием, уровнем компетентности, активизирующим проявления самостоятельности, активности, ответственности студента.

Идея гуманизации высшего образования обусловливает изменение целеполагания, содержания педагогического процесса, направлений педагогического вза-

имодействия с позиции безопасности, личных потребностей и способностей субъекта. Однако продуктивность личностно-телесного саморазвития студентов во многом детерминирована соответствием педагогической стратегии оздоровления, педагогическим мышлением, пониманием педагогом истинных смыслов образования, «включенностью» в совместную деятельность. С позиции гуманистической педагогики цель и «конечный результат» развития может выбрать и осуществить только сама личность; никто не имеет права вторгаться в пространство экзистенциальных проблем человека, навязывать ему извне какие-либо идеалы, ценности и цели жизнедеятельности. Следовательно, педагогическое обеспечение как процесс инкультурации человека преломляет совокупность материальных, знаниевых, духовных, прогностических накоплений, отношений, ценностный опыт поведения и общения. Но ценности физической культуры, здорового образа жизни нельзя передать, они могут стать личным «приобретением» взрослеющего человека лишь при выработке собственного отношения к телесности, своему организму, здоровью, взаимодействию как жизненным ценностям, т.е. в процессе активного саморазвития.

Интеграция физкультурного образования в данном контексте требует расширения и упорядочения общности целей, взаимных интересов, соответствия социальных и личных потребностей субъектов образования, разработки различных уровней, критериев, условий продуктивности педагогического обеспечения, учитывающих широкий диапазон (от бессознательно-пассивной до высокоактивной) субъектных позиций. Сложность решения адекватного педагогического обеспечения саморазвития заключается в том, что внешние и внутренние факторы взаимодействия могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние, требуют от студента проявлений духовно-нравственного и физического напряжения, рефлексивного ценностного самовосприятия, выбора самодеятельности, обобщения наработанного опыта.

Вместе с тем личностно-телесное саморазвитие как непрерывный образовательный процесс предполагает выход «за пределы себя», поиск дополнительных стимулов, потребность в позитивном внешнем оценивании, доверительном и компетентном со-участии и со-действии, т.е. в компетентной поддержке педагога-наставника. Используя термин «педагогическое обеспечение», мы оставляем ведущую, но «помогающую» роль преподавателя в реализации индивидуального образовательного проекта, намеренно усиливая гуманистический аспект взаимоотношений как сотрудничества, партнерства.

Становление доверительного диалога, взаимопонимания и сотрудничества в создаваемом образовательном пространстве выходит на первый план, позволяя приблизить студента, а не оттолкнуть, выслушать, а не навязать свое видение, помочь, а не контролировать и оценивать, поднять педагогическое взаимодействие на более высокий (ценностно-личностный) уровень.

Обеспечение ценностно-личностного взаимодействия преподавателя и студента как значимого условия оздоровления, активизации самостоятельного развития субъектов требует изменения менталитета преподавателя, его отношения к студенту, педагогической деятельности, мотивируя непрерывную рефлексию доверительных отношений, самоопределение в новых образовательных ситуациях. Комплекс педагогических мер при этом должен обладать инициирующей духовно-нравственной силой убеждения, обеспечивать создание доступных и вариативных условий телесного самоосуществления, направленных на повышение доверия участников друг к другу. Лишь в этом случае происходят ответное действие, заинтересованный диалог и сознательное соучастие, раскрывающие возможности приобщения студентов к ценностям здоровой жизнедеятельности, в основе которого закладываются позиции личного суверенитета, уважения достоинства, взаимопонимания и сотрудничества.

Осуществление продуктивного совместного поиска, выбора и реализации индивидуального образовательного проекта, рекреационных и реабилитационных направлений образования мы видим при условии создания *открытого* образовательного пространства, в котором интеграционные процессы охватывают всю жизнедеятельность студенческой

молодежи, создавая возможности неформального общения, доверительных контактов не только на академических занятиях, но и во внеурочное время.

Педагогическое обеспечение личностно-телесного саморазвития студентов как взаимообусловленный и взаимодетерминированный процесс осуществляется в определенном образовательном пространстве вуза, оказывая влияние на целостность и функциональность воспитательной системы. Под целостностью образовательного пространства вуза мы понимаем взаимообусловленные связи и взаимоотношения ведущих компонентов: субъектов, ценностей, целей, содержания, способов, средств педагогического процесса, обеспечивающих решение конкретных задач. С этих позиций педагогическое обеспечение личностно-телесного саморазвития студентов основывается на целостности физкультурного пространства вуза как совокупном субъекте образования.

Направленное создание условий активизации личностно-телесного саморазвития студентов несет в себе потенциал саморазвития физкультурного пространства, влияющий на внутренние изменения его целостной структуры, поскольку разработка отдельных технологий, вариантов содержания, способов обеспечения, уровней взаимодействия не целесообразна, не продуктивна. Целостность достигается внутренним единством преобразуемого воспитательного пространства, в котором ценностная приоритетность саморазвития личности предполагает доступность и продуктивность значимой деятельности, выводит на новый уровень взаимодействия с физкультурным пространством ее участников. В свою очередь, обновление физкультурного пространства (создание позитивного духовно-нравственного климата) способствует инициированию самостоятельной деятельности субъектов образования, повышению их потребности в новых знаниях, умениях, навыках, развитию доверительного диалога и сотрудничества. Взаимодетерминация личностно-телесного саморазвития и целостного физкультурного пространства обусловлена тем, что целостная личность может развиваться лишь в целостном воспитательном пространстве, обеспечивающем трансляцию культурных ценностей, традиций, гуманных отношений, личностно значимых для субъектов образования.

С позиции разрабатываемого нами ценностно-личностного подхода к физкультурному образованию рассмотрение открытого физкультурного пространства вуза как важного условия и средства самопознания, самоопределения, самовоспитания, самореализации студентов, закрепления ценностей здорового образа и стиля жизни соизмеряется позитивным отношением, собственной активностью студента, уровнем его «включенности» во взаимодействие с окружающим миром.

Создание преподавателем «помогающих» ситуаций, условий выбора физкультурной деятельности, способных удовлетворять возрастающие потребности студентов в двигательной активности, телесном укреплении, доверительном общении, «провоцирует» постепенное осознание последними уровня своей «некомпетентности», потребности в освоении новых видов физкультурной деятельности, осуществлении новых добровольных контактов, активизирующих процесс гуманизации физкультурного образования.

В данном контексте целостность физкультурного пространства обеспечивается непрерывным обновлением целей, содержания, способов взаимодействия, активизирующих самостоятельность, самодеятельность, самоконтроль образовательной деятельности студента. Мы считаем, что перспективным направлением интеграции физкультурного образования вуза является создание различных клубов по спортивно-оздоровительным интересам, широкой сети консультативно-реабилитационной помощи и рекреационной поддержки, в совокупности позволяющих удовлетворять разнообразные потребности и способности студентов, помогающих им самореализоваться в значимой физкультурно-спортивной деятельности.

Осуществляемая фасилитирующая педагогическая деятельность в этом направлении обеспечивает расширение возможностей позитивного (ненасильственного) влияния, адресной помощи и поддержку личностных устремлений студентов в образовательной деятельности, выдвигает на первый план *собственную*

активность и *ответственность* студента, сознательность в целеустремленной самодеятельности. На наш взгляд, такой подход формирует положительное отношение студента к осуществляемой совместной деятельности, к преподавателю-наставнику, без чего замедляется процесс личностно-телесного саморазвития субъекта образования.

Таким образом, позитивное влияние целостного физкультурного пространства вуза на саморазвитие студентов предполагает такое педагогическое обеспечение, которое несет свободный, фасилитирующий, «помогающий» смысловой контекст педагогического взаимодействия, способствуя гуманизации отношений, деятельности, общения. Целостность физкультурного пространства вуза, ценностно-личностного взаимодействия студента и преподавателя-наставника оказывает стимулирующее влияние на самопознание, саморегуляцию, самовоспитание участников, закрепляет позитивное отношение к здоровому образу и стилю жизни, обеспечивая дальнейшую интеграцию высшего образования.

Поступила 24.04.03.

ТЕКСТ КАК СМЫСЛО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ДОМИНАНТА ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М.Э. Рябова, *доцент кафедры иностранных языков МГУ им. Н.П. Огарева*

Статья посвящена проблемам воспитательно-образовательного процесса, которому требуется радикальная переориентация деятельности и в котором текст выступает смысло-содержательной доминантой. Понимаемый как единица общения, он рассматривается в контексте текстового воздействия и взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе. Разновидностью текстового взаимодействия участников общения выступают диалог и монолог, обусловленные проявлениями того или иного социального строя. В диалогических отношениях, определяемых автором в качестве ведущих, происходит открытие человеком некоторой иной реальности, отличной от него и его проекций, прежде всего открытие реальности другого человека, его мыслей, чувств, представлений о мире и, как следствие, открытие иных горизонтов окружающего мира.

The article reviews the necessity of a radical re-direction of teaching text as a meaningful and substantial dominant in the process of education. Text as a communicative unit is viewed in the context of textual and educative interaction. Dialogue and monologue reflecting characteristics of a social system are varieties of the interaction. The dialogical relations, seen as leading ones, allow a person to percieve another reality, differing from himself and his projections.

Актуальность исследования перспектив воспитательно-образовательного процесса сегодня возрастает, поскольку осознается, что для решения стоящих перед человечеством глобальных проблем необходима созидающая сила, источником которой является человеческий потенциал общества. На фоне социально-культурных, экономических, экологических, демографических и других проблем, которыми отмечен современный этап, очень остро стоит проблема воспитания человека с устойчивым мировоззрением, научным сознанием, моральными установками, политической порядочностью. Естественно, такой заказ принимает система образования и воспитания, которой для оптимального решения проблемы требуется радикальная переориентация деятельности и которая, в свою очередь, вызывает серьезные изменения в образовательно-воспитательной системе высшей школы.

Мы исходим из того, что современная школа должна готовить человека, отвечающего не только требованиям уже сложившейся ситуации, претендующей на всеобщую нормативность, но и запросам со стороны возможных «точек роста».

Процесс воспитания считается составной частью социализации, понимаемой как процесс формирования социальных качеств, свойств, ценностей, знаний и умений, благодаря которым человек становится дееспособным участником социальных связей, институтов и общностей. Воспитание опирается на реальные социальные отношения, про-

© М.Э. Рябова, 2003

цессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности.

Современная школа все более концентрирует в себе функции социализации личности, т.е. вовлечения ее в систему общественных отношений, социальную практику в целом. Традиционное академическое учение должно быть заменено качественно новой воспитательно-образовательной системой, способной моделировать и воспроизводить в сфере образования действительное богатство жизненных связей и отношений личности.

Одним из средств, позволяющим человеку войти в систему социальных отношений, служит общение, понимаемое нами как совокупность вербального и невербального аспектов взаимодействия субъектов в обществе. Общение осуществляется через определенную материальную среду, где необходимым звеном является текст.

Для дисциплин лингвистического ряда понятие «текст» традиционно трактуется как языковая единица, занимающая свое место в ряду других лингвистических единиц (фонема — морфема — слово — словосочетание — предложение — сверхфразовое единство — текст как речь, т.е. любой отрезок линейно-организованного потока знаков). Для данных дисциплин понятия «текст» и «речь» синонимичны. Такая трактовка наложила отпечаток на само понимание феномена текста.

Однако существует и другая точка зрения на указанное понятие, согласно которой текст выступает единицей знакового общения. Он трактуется не как единица речи-языка, а *как единица общения* (сообщение): слово/элементарный знак — высказывание — предикация/содержательно-смысловой блок, оформленный средствами языка — текст/сообщение, или сложный знак наиболее высокого порядка. В данном случае текст понимается в широком смысле, как любая семиотически организованная последовательность знаков, символов.

Мы в своем исследовании за основу берем понятие «текст» в широком смысле и рассматриваем его в контексте «текстового воздействия и взаимодействия», под которым понимаем регуляцию деятельности одного человека другим человеком при помощи текста как единицы общения. В целом можно утверждать, что современный человек живет в условиях постоянного текстового воздействия, оказываемого на него другими людьми (в частности, воспитательно-образовательным процессом).

Рассматривая текст, текстовые вариации в воспитательно-образовательном процессе в качестве фактора воспитания, влияния на социализацию человека, правомерно задать вопрос: что же составляет содержание воспитания? Следовательно, ключевым вопросом является, как это ни странно, вопрос содержания жизни, так как содержание воспитания всегда отражало содержание жизни человека, живущего в том или ином обществе. Исходя из того что в воспитательно-образовательном процессе основу составляет ситуация, в которой протекает деятельность обучающегося, а сам обучающийся становится субъектом обучения, необходимо обратиться к проблеме текста, диалога и монолога. Необходимое условие для этого — представление текста в качестве целостного, внутренне взаимосвязанного явления, системы.

Итак, в обобщенном виде текст как единица общения представляет собой совокупность элементов, объединенных общим замыслом субъекта-автора (коммуникативным намерением), общей идеей. В сущности, он есть система, подобная картине мира. В картине мира каждый социальный факт получает осмысление в соответствии с общими ее установками, т.е. занимает свое место в этой системе. Так и в тексте, призванном быть средством выражения некоторой идеи, достижения некоторого эффекта, каждый элемент (социальный факт) получает место и осмысляется в соответствии с этим коммуникативным намерением. Смысл элемента здесь — функция, которую он выполняет в тексте как средстве реализации коммуникативного намерения, это его место в структуре текста.

Замысел текста как его системоорганизующее начало «накладывается» на картину мира, и смысл каждого факта в картине мира до определенной степени изменяется в системе текста, причем в

зависимости от замысла текста изменения могут быть весьма значительны.

Коммуникативное намерение может проявляться, как минимум, в двух основных формах, тесно связанных между собой: в форме идейной тенденциозности текста (отбор материала, его подача, отбор средств его выражения — вербальных и невербальных и т.д.) и в предназначенности текста для достижения воспитательных эффектов более глубинных, психологического характера. Такие эффекты реализуются в основном на уровне внутренней структуры текста.

Все вышесказанное можно отнести к характеристике форм опосредованности отражения действительности текстом. Ясно, что у различных текстов степень и формы опосредования действительности (формы отношения текста к внетекстовой реальности) различны. В любом коммуникативном акте участвуют, по теории Ю. Хабермаса, факты (мир внешней природы), интерперсональные отношения (общество, культура) и субъективность автора текста (мир внутренней природы) (см.: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000). Доминирование каких-либо из этих составляющих в конкретном тексте как выражении коммуникативного акта определяется его местом в воспитательно-образовательном процессе.

Опосредованность отражения действительности, в том числе и самой картины мира, системой текста сильнее в тех текстах, в которых более активно системоорганизующее начало — общая идея текста или направленность на достижение какого-либо воспитательного эффекта. В первую очередь здесь можно назвать тексты, ориентированные на осмысление подаваемого материала, тексты, в которых факты, взятые из реальности (или вымышленные — в данном случае это не столь важно), призваны служить знаками, воплощающими мысль, идею, замысел автора.

Наконец, можно предположить, что текст приобретает новые смыслы, коннотации не столько по отношению к нетекстовой реальности или субъективной картине мира, сколько в рамках некоего «текстового универсума» данного общества (совокупности (системы) текстов, обслуживающих его коммуникативные потребности), который в процессе своего количественного и качественного развития приобретает определенную степень замкнутости и нуждается в изучении именно как своеобразное внутренне связанное целое со своей системой смыслов. Это целостная система, выражение и воплощение культуры как способа осмысления мира, система, которая «надстраивается» над нетекстовой реальностью, заключая ее в себе и являясь посредником между учебно-воспитательным процессом и этой реальностью.

В данном случае воспитательно-образовательный процесс предстает как некий организм, находящийся в постоянном развитии и совершенствовании, характеризующийся личной включенностью всех участников процесса воспитания. Обучающиеся и обучающие пребывают в постоянном взаимодействии, образуя многочисленные межличностные отношения. Хотя это не свободные отношения, но и не манипулятивные, подавляющее общение. Данные отношения получили в отечественной практике название «диалог» (М.М. Бахтин), а в западной — гуманистический тип общения (К. Роджерс).

В диалогических отношениях происходит открытие человеком некоторой иной реальности, отличной от него самого и его проекций, и прежде всего — открытие реальности другого человека, его мыслей, чувств, представлений о мире и, как следствие, — открытие иных горизонтов окружающего мира. Мира, каким он выглядит в восприятии собеседника. Так, бахтинистика выдвигает на передний план диалог, ссылаясь на М.М. Бахтина, который видел спасение человечества только через полифонический диалог.

Воспитание должно строиться на основе диалога с созданием ситуации равенства позиций воспитателя и воспитуемого. Диалог «педагог — ученик», «ученик — педагог» — это диалог человека с человеком, а не обучающего и обучающегося. Движущими силами общения становятся обе стороны. Партнер имеет право на собственное мнение и собственное решение. На первый взгляд, это положение делает невозможным применение диалогического метода в воспита-

нии, ведь педагог и ученик, воспитатель и воспитанник не могут быть равны, они занимают различные социальные позиции, у них разная ответственность за происходящее. Правда, не стоит понимать равенство партнеров примитивно, как их фактическое равенство. Человек самой возвышенной души и человек, нравственно падший, равны друг другу в своей истинной человеческой сути. Только у одного из них эта суть раскрытая, развившаяся, у другого — еще дремлющая, но живая. Если педагог пытается проникнуть в душу своего воспитанника сквозь шелуху и наносное, он стоит с ним на равной позиции.

Гуманистическое общение, как понимал его К. Роджерс, позволяет достичь большой глубины взаимопонимания между партнерами, создает условия для их самораскрытия и взаимного обогащения (см.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 153—171). Несомненно, что реализация такого типа общения требует соответствующей жизненной ситуации и внутренней готовности партнеров. Диалог — важный инструмент профессиональной воспитательной работы. И здесь мы снова обращаемся к отечественным традициям понимания диалога.

Философские работы М.М. Бахтина, М. Бубера, Г.С. Батищева и др. позволяют нам рассматривать диалог в качестве оптимального вида общения в воспитательном процессе. Необходимо, однако, не только знать законы диалогического общения, но и умело использовать характерные для него средства и способы.

Согласно М. Буберу, диалог предполагает наличие равноправных партнеров, которые свободно приняли решение установить отношения (см.: Бубер М. Я и Ты // Бубер М. Два образа веры. М., 1995. С. 78). Таким образом, диалог — это общение, соответствующее трем основным признакам. Во-первых, собеседники свободны; во-вторых, они равноценны и равноправны; в-третьих, в диалоге между собеседниками происходит психологический контакт на основе взаимопонимания, взаимодоверия и взаимного сопереживания.

Диалог у Г.С. Батищева — это общение, основанное на «другодоминантности», строящееся с позиции «несвоецентризма», когда человек не себя и не человечество возводит в аксиологический центр, но «приемлет всех других изначально доминантно на них, на их действительное бытие» (Батищев Г.С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна //Филос. науки. 1989. № 7. С. 26—36).

Понятие «другодоминантность» используется не только в философии, но и в психологии, педагогике для объяснения глубинного общения. Так, тот же Г.С. Батищев подчеркивает, что «доминанта бытия каждого в отношении междусубъектности ставится каждым — на своего Другого» (Батищев Г.С. Неисчерпаемые возможности и границы применения категории деятельности // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990. С. 23—35). В этом контексте социализация личности становится глубинным общением, если в нее реализована доминанта на Другого.

Глубинное общение, по мнению Г.С. Батищева, — это всегда встреча двух поколений (восходящего и нисходящего) в истории, глубинно сопричастных друг другу в данный ее момент, когда оба учатся жить. Это всегда понимание сопричастности Бытию и Со-Бытию.

Надо признать вслед за К. Ясперсом, М. Бубером, М.М. Бахтиным, Г.С. Батищевым, Э. Фроммом, русскими христианскими философами — И. Ильиным, С. Франком и др., что именно смыслообразующая доминанта внутренней субъектной позиции Другого — «другодоминантность» — выражает оптимальную структурную организацию сознания личности. Для актуального субъекта «Я» сознания этот доминантный тип означает принципиальную смысловую открытость по отношению к Другому (к тексту). В рамках такой открытости — смысловой завершенности «Я» в Другом — понимание обретает наибольший потенциал саморефлексивности: именно в смыслообразующем «свете» Другого я могу разглядеть себя наиболее полно. А благодаря этому потенциалу усвоение содержания воспитательно-образовательного процесса окажется наиболее глубоким и адекватным.

М.М. Бахтин рассматривает диалогические отношения как выражение личностных особенностей субъектов; во вре-

мя диалога происходит «диалогическое постижение личности» — раскрытие личностного, внутреннего содержания собеседника. Так, два сопоставленных чужих текста, «не знающих ничего друг о друге, если только они хоть краешком касаются одной и той же темы (мысли), неизбежно вступают друг с другом в диалогические отношения. Они соприкасаются друг с другом на территории общей темы, общей мысли» (Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 293).

Согласно М.М. Бахтину, диалог — это не проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие никогда не сводимых в единое целое сознаний. Условия, необходимые для организации воспитательно-образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений, включают следующие два важных момента:

1) психологическую готовность и желание обучающихся вступить в этот новый «мир двустороннего учения», а педагога — организовывать и направлять их деятельность;

2) способность обучающихся действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями и способность педагога создать необходимые условия для развития личности и правильно определить свое место в учебном процессе.

Таким образом, целостный воспитательно-образовательный процесс — это сотворчество двух партнеров, имеющих общие цели деятельности, в рамках которой происходит их взаимодействие.

Поскольку диалог возможен лишь при взаимной готовности и предрасположенности педагога и обучающегося, то первому необходимы соответствующие качества и умения, способные вызвать у обучающегося доверие, уважение, желание двигаться навстречу, открыться собеседнику. Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия — показатель уровня профессионализма педагога. Немаловажное значение при этом имеет трансляция его личностного опыта. Приобщение обучающихся к принципиально неформализуемой «культуре Мастера» (М.М. Бахтин) — глубинная основа сотворчества в воспитательно-образовательном процессе.

Нельзя отрицать, что диалог представляет собой основную и наиболее естественную форму текста для достижения определенных коммуникативных и воспитательных целей. Однако было бы сильным преувеличением говорить о том, что диалогическим взаимодействием исчерпываются возможности текста в условиях воспитательно-образовательного процесса. Довольно часто обстоятельства складываются таким образом, что распределение ролей теряет характерную для диалога симметричность и сама возможность общения обусловливается доминирующей ролью инициативной стороны при полном подчинении действий партнера. Участники текстовой деятельности (коммуникативного акта) вступают в монологические отношения, предполагающие отказ от принципов и постулатов диалогического взаимодействия.

Монологическое общение — сочетание, на первый взгляд, странное: либо монолог, либо общение. Но это только на первый взгляд. Вся наша повседневная жизнь доказывает, что можно общаться с реальным собеседником, делать паузы в собственных сообщениях, позволяя собеседнику высказаться, можно внешне вполне успешно имитировать взаимопонимание, а на самом деле говорить только с самим собой.

Монолог регламентирован особыми принципами и постулатами, свойственными ему как типу общения, по условиям которого узаконенно нарушаются практически все максимы диалога. Классические подходы к разграничению диалога и монолога интересны уже тем, что они отрицают саму возможность полного «непрозрачного» разграничения диалога и монолога. Существуют, например, мнения об «обмене монологами», о «монологическом диалоге», о «реплицировании монолога», об отсутствии строгих и абсолютных границ между диалогическим и монологическим типами общения. Несмотря на эти затруднения, границу между диалогом и монологом все же принято проводить.

В целом же обнаружению искомых границ в значительной степени препятствует то обстоятельство, что во многих традиционных разграничениях диалога и монолога отсутствует единство основания и происходит смешение критериев. Это обусловлено тем, что между текстовыми компонентами нет жестких, взаимно однозначных соответствий. Так, значительная протяженность текста не есть свидетельство его принципиальной нереплицируемости, т.е. монологичности; если некий субъект не допускает в своей речи «оговорок», то одно это не является веским доказательством его монологической ориентации, и т.д. Смешение текстовых (монологических и диалогических) критериев приводит к образованию новых пересекающихся типов текста. Например, В.В. Виноградов разграничивает монолог четырех типов (убеждающий, лирический, драматический, сообщающий) (см.: Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1961). При этом оказывается, что драматический монолог является, в сущности, формой напряженного диалога с опущенными репликами. В результате такого смешения критериев один и тот же текст может быть на основании временно-протяженных показателей признан монологическим, а с точки зрения интерактивных отношений между участниками коммуникации — диалогическим.

Можно с уверенностью утверждать, что монолог представляет собой разновидность взаимодействия участников общения. Принцип монологического взаимодействия гласит, что один участник общения (М-субъект) полностью владеет коммуникативной инициативой, а другой (М-объект) коммуникативно несвободен и подчиняет свое поведение коммуникативной инициативе партнера. Этот принцип конкретизируется посредством постулатов монологического общения, определяющих основные условия протекания монолога и важнейшие факторы устойчивости монологических коммуникативных отношений (асимметричность фиксированных ролей коммуникантов, монологическая избирательность приема и передачи сообщений, стремление к непрерывности воздействия и др.).

Особенно следует подчеркнуть связь монолога с авторитарностью, так как здесь определяется большая возможность внушающего воздействия, влияния монологического высказывания на сам ход общения, в частности и на диалогические проявления. Справедливости ради, заметим, что иногда монологизирование осуществляется благодаря особой интересности содержания и вызывает реакцию удивления, когда сообщение воспринимают «раскрыв рты». Любопытно, что даже восприятие письменного монолога (книги, статьи) вызывает прерывание и реплицирование, иногда мысленное, иногда вслух, а иногда и письменное — в виде подчеркиваний, заметок на полях, вкладных листков и пр.

Затронутый в данной статье вопрос о диалоге и монологе как разновидности взаимодействия участников общения очень сложен и важен и требует, конечно, более подробного освещения. Во всяком случае, нам хотелось бы отметить, что применение монолога и диалога имеет, несомненно, условный характер. И монолог, и диалог, в конце концов, являются естественными одинаково обусловленными проявлениями того или иного социального строя, как естественны в этом отношении и те причины, которые вызывают самое существование монолога. Так, например, на основе радикальной критики института воспитания в традиционном режиме монолога появляется направление антипедагогики. Авторитетными выразителями идей антипедагогики стали Е. Браунмюль, автор книги «Антипедагогика. Очерки к упразднению образования» (1975), и Г. фон Шенебек, известный по работам: «Антипедагогика в диалоге» (1989) и «Защита государственного образования» (1982), а также Р. Барт («Смерть автора»), Ж. Бодрийяр («Смерть смысла») и многие другие.

Названные авторы рассматривают воспитание и образование как способы манипуляции, в которых взрослый узурпирует право диктовать ребенку свою волю. По их мнению, ребенок сам со дня своего рождения знает, что для него благо, он не является воспитуемым существом, поскольку способен взять на себя ответственность за себя. Поэтому воспитание — не что иное, как

подавление ребенка взрослым, основанное на страхе и подчинении нормативным требованиям.

Представители антипедагогики формулируют методологические принципы своей концепции, которую называют «концепцией открытого образования и самоопределяемого обучения». Эта концепция базируется на следующих принципах:

1) спонтанной автономии ребенка, который требует поддерживать, а не воспитывать его, рассматривать взрослого как друга и партнера ребенка, отношения с которым должны носить симметрический характер;

2) субъективистской интерпретации разума и релятивизма истины, согласно которому существует столько истин, сколько существует людей;

3) плюрализма ценностей и интересов в их конкуренции и отсутствии какого-либо консенсуса.

В рамках данной статьи нет возможности привести аргументы, чтобы продемонстрировать, насколько последовательно и четко идеи антипедагогики воплощались на новейшем этапе истории российского общества, где «слом» и демонтаж системы воспитания явились обязательным элементом разрушения общества и повлекли за собой резонансные последствия, реализация которых подобна мине замедленного действия.

Таким образом, обобщая вышесказанное, отметим, что диалог и монолог представляют собой два разных типа общения, причем диалог занимает ведущую позицию, так как считается наиболее естественным, генетически первозданным и широко распространенным типом общения, ведущим к пониманию и принятию взаимовыгодных решений. Нарушение принципа диалогизма, использование монологических, объектных стратегий воздействия порождает острейшие и трудноразрешимые проблемы в воспитательно-образовательном процессе. Несомненно, педагогическая профессия провоцирует человека на монолог. Желание объяснить, научить, сформировать, воспитать, передать, укрепить, в общем, перенести в обучающегося свое собственное содержание, предметное, ценностное, постоянно владеет педагогом. То, что важно самому обучающемуся, часто бледнеет в свете педагогических и социальных задач. Но все же педагог — это профессионал, работающий с ценностями человека. Естественное, нормальное формирование ценностей возможно только в процессе ценностного обмена между педагогом и обучающимся, т.е. в процессе диалога.

Итак, становление социально значимой личности оптимально только через диалог и совместную деятельность с другими личностями, во взаимодействии с объектами, познавая и исследуя которые человек развивает свои способности, потребности, цели, оценки и т.д. Диалог в образовательной деятельности обеспечивает развитие личности, ее свободы и равноправности, тем самым способствуя демократизации и гуманизации образования. Кроме того, диалог востребован и как механизм воспитания человека в духе толерантности. В этой связи целевой направленностью успешного воспитательного процесса, осуществляемого на современном этапе общественного развития, должно стать формирование у студенческой молодежи именно диалогических качеств личности. Первым и основным условием эффективного воспитательного взаимодействия педагога и обучающегося является наличие доверия и положительного отношения между ними; в этом случае часто отпадает и необходимость продумывания каких-либо определенных воспитательных воздействий императивного и манипулятивного толка. Без этого условия трудно рассчитывать на успех всего воспитательно-образовательного процесса.

XXI в. меняет судьбу традиционной системы образования. Информационное общество предъявляет новые требования к образованности специалиста, усиливая те акценты, которые прежде могли казаться факультативными. Новые ценности образования зафиксированы мировым сообществом в известных задачах: научиться учиться, научиться жить, научиться жить вместе, научиться ответственности.

Поступила 20.03.03.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КАЗАНСКАЯ УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ В ПОЛИТИКО-ПРАВОВОМ И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ

В.П. Киржаева, *доцент кафедры русского языка МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассматривается деятельность Казанской инородческой учительской семинарии как не имеющего аналогов в истории педагогического образования России XIX — начала XX в. учреждения. Специфика ее положения была обусловлена этноконфессиональной ситуацией региона и встроенностью семинарии в общую систему инородческого образования, определяемую Правилами 1870 г. Реконструкция культурно-образовательного и социального контекста эпохи позволяет установить значительное расширение задач семинарии в реальной ее деятельности в сравнении с установками Положения 1872 г.: семинария стала центром подготовки не только учителей, но и священников из числа инородцев, важнейшей задачей которых была миссионерская деятельность. В статье использованы архивные материалы, впервые вводимые в научный оборот.

The author analyses the activity of Kazan Teachers' Seminary for non-Russian students during the most important period for the history of the Volga region nations education in the 19th — at the beginning of the 20th century. Kazan Teachers' Seminary had no analogues among the pedagogical institutions of the Russian Empire due to the confessional specificity of the region, its multiethnic and multicultural state. The Rules of 1870 and The Regulations of 1872 defined this very specific position of Kazan Teachers' Seminary as a center for training teachers as well as the Orthodox clergy in the whole system of education of Finno-Ugric and Turk nations of the Volga region. The missionary activity was also important for the Seminary graduates. The author introduces some new material from the archives.

Казанская учительская семинария была учреждена в 1870 г. в соответствии с Правилами о мерах к образованию населяющих Россию инородцев (26 марта 1870 г.), однако уже формулировка самой цели ее создания указывала на многопрофильный характер подготовки учителей — «с целью приготовления учителей для начальных народных училищ Казанского учебного округа вообще и вместе с тем для тех из них, в которых будут обучаться инородцы мало или недостаточно обруселые»[1]. Как свидетельствуют ранее не публиковавшиеся архивные данные, такой подход получил изначально отрицательную оценку великого князя Константина Николаевича, который во время посещения в 1870 г. Казанской крещено-татарской школы «высказал сомнение в пользе одной общей учительской семинарии как для русских, так и для разных инородцев» и предложил «учредить две отдельные семинарии: одну — для русских, другую — для инородцев-христиан». Оппонент Н.И. Ильминского выдвигал два довода: во-первых, «для инородцев не нужен славянский язык, тогда как для русских он необходим»; во-вторых, что особенно важно, «совместное обучение с русскими может быть принято инородцами за меру стеснительную, и они потому неохотно будут поступать в семинарию». Но в то же время великий князь дал устное поручение довести его мнение до Ильминского с предложением «с полной откровенностью, нисколько не стесняясь его представлением, и откровенно выразить свои убеждения, так как он имеет в виду одно — пользу дела»[2].

Как свидетельствуют документы, точка зрения, сформулированная Ильминским, возобладала. Многопрофильность подготовки учительских кадров как для русских школ, так и для школ смешанного состава была учтена прежде всего в контрольных цифрах приема: из 240 учеников — половина русских, половина инородцев, причем прием последних ставился в зависимость от реального соотношения численности народов в этнической ситуации Казанского округа: предполагалось «такое число учеников из главнейших инородческих племен (мордвы, черемис, чуваш, вотяков и крещеных татар), которое по возможности было бы соразмерно численности сих племен в губерниях, составляющих Казанский учебный округ» (Т. 4. Стб. 1561). Она была закреплена и в структурной

© В.П. Киржаева, 2003

организации учебного процесса в семинарии: обучение велось на русском и инородческом отделениях; для методической подготовки учеников — «для практических упражнений в преподавании» (Т. 4. Стб. 1561) — при семинарии были учреждены четыре инородческих начальных училища — мордовское, черемисское, вотяцкое и чувашское; базой практики для татар была определена Казанская крещено-татарская школа, для русских — одна из начальных русских школ Казани. Следует отметить, что в Представлениях 1871 г. на начальные училища возлагалась функция не только базы педагогической практики для учеников старшего класса, но и первоначальной подготовки инородческих детей к поступлению в семинарию.

Представления министра народного просвещения Д.Н. Толстого в Государственный Совет (21 марта 1871 г.) содержат материалы предварительного обсуждения путей «прочного сближения инородцев с коренным русским населением» (Т. 5. Стб. 760), проведенного в периодической печати и в Ученом комитете Министерства при участии попечителей Казанского и Одесского учебных округов и главного инспектора училищ Восточной Сибири. Результатом этого обсуждения становится одобрение системы Н.И. Ильминского.

В разделе «Соображения», отражающем теоретические основы системы, подчеркнута необходимость социализации инородцев, преодоления их отчужденности от коренных русских, являющейся «положительным препятствием к правильному развитию всего строя жизни общественной в местах их населения» (Т. 5. Стб. 794). Социализация инородцев, по существу, трактуется как их обрусение, достижение которого возможно лишь при внедрении определенной системы инородческого образования, предполагающей религиозно-нравственное и умственное развитие инородцев при помощи их родных наречий. Автор «Соображений» справедливо отмечает, что идея использования родного языка содержалась и в ранее разработанных проектах инородческого образования, и видит причину их несостоятельности в неверно избранных способах обучения. По его мнению, цель образования и развития инородцев может быть достигнута только при системном подходе к мерам ее достижения: первоначальное обучение на родном языке единоплеменными учителями, «потому что эти лица естественно должны пользоваться доверием и сочувствием родственного им общества»; подготовка «вполне способных и благонадежных учителей». Вот почему организация Казанской учительской семинарии «представляется неотлагательною потребностию и мерою чрезвычайной важности, имеющею государственное значение» (Т. 5. Стб. 797).

В соответствии с требованием Правил 1870 г. в справке попечителя Казанского учебного округа приведена подробная информация по этноконфессиональной ситуации в округе. В частности, говорится, что мордва третий по численности нерусский народ вслед за татарами и башкирами; наибольшее ее количество сосредоточено в Самарской губернии (четверть всей мордвы округа), Симбирской, Пензенской, Саратовской и Нижегородской. Степень христианизации мордвы очень высока — 99,8 %; причины сохранения язычества у оренбургской мордвы авторы справки видят в переселении части мордвы, как и чувашей, в конце 30-х гг. XVIII в. («около времени учреждения конторы новокрещенских дел») за Волгу на башкирские земли из-за нежелания принять христианскую веру, несмотря на все льготы, предусматриваемые в случае крещения именным указом 1681 г. Сделанный в итоге вывод: «Мордва признается вообще самою обруселою отраслью инородцев; к православной вере они усердны, так что в Симбирской губернии многие из мордвы, по слепой ревности к чистоте веры, обратились в раскол. Мордва-эрзя обрусела больше мокши, мужчины больше женщин, а потому необходимо преимущественное внимание обратить на мордовок» (Т. 5. Стб. 781), — хотя и содержит попытку гендерной и этнической дифференциации степени обрусения мордвы, окажет впоследствии самое серьезное

негативное влияние на организацию ее первоначального обучения и подготовку переводов вероучительной и учебной литературы на мордовские языки[3]. Основную причину интенсивного обрусения мордвы авторы видят в дисперсности ее расселения, регулярном соседстве с русскими, что, однако, признается авторами менее стабильным, чем обрусение вследствие христианизации: «обрусение их (горных черемисов — *В.К.*) шло путем религиозным, а не путем лишь общежития, как обрусение мордвы; поэтому обрусение горных черемис твердое и прочное» (Т. 5. Стб. 782). Согласно логике рассуждений, документ должен был содержать конкретные меры упрочения христианской веры среди мордвы, однако эта идея не только не получила дальнейшего развития, но и не была сформулирована. В итоге приблизительно равное соотношение типов школ к 1872 г.: 1564 учеников в 78 инородческих мордовских школах и 1901 ученик-мордвин в смешанных школах — в дальнейшем существенно изменится за счет уменьшения собственно мордовских.

Включенные в Представления проекты Положений о Казанской и Иркутской учительских семинариях и татарских учительских школах в городах Уфе и Симферополе предваряются четким указанием законодательной базы их открытия, в частности для Казанской учительской семинарии это Устав гимназий и прогимназий (1864) и Положение о Молодечнянской учительской семинарии (1870), подвергшиеся определенной корректировке в связи с местными условиями.

Отсутствием аналогов создаваемой семинарии, соединяющей функции нескольких отдельных семинарий, объясняются ее штатное расписание: учителей в ней шесть, вдвое больше, чем в Молодечнянской; учителя четырех начальных школ приравнены к учителям уездных училищ, поскольку «в эти школы должны быть назначаемы лучшие учителя из инородцев, которые могли бы служить образцами для воспитанников семинарии» (Т. 5. Стб. 799), — и большее финансовое обеспечение директора, который вдобавок ко всем обычным требованиям должен был знать инородческие языки.

Если для Молодечнянской семинарии определяется образовательная цель «доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного исповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах Виленского учебного округа» (Т. 5. Стб. 789), то для Казанской семинарии как для учреждения учебно-воспитательного основным становится нравственное воспитание: «дать воспитанникам оной, как будущим народным учителям, твердое нравственное направление и приучить их практическою жизнию, в правильно организованном учебно-воспитательном заведении, к постоянному труду, порядку, чистоте и опрятности» (Т. 5. Стб. 798—799). Вот почему в Положении подчеркивается дополнительная обязанность учителей: «кроме преподавания, на них возлагается обязанность наблюдения за воспитанниками, живущими в семинарии» (Т. 5. Стб. 805).

Спецификой социальных и культурно-образовательных характеристик Среднего Поволжья, и в частности негативным отношением к школе как к институту принудительному, объясняется необходимость открытия при семинарии четырех начальных школ по 15 содержащихся за счет государственного финансирования воспитанников в каждой: «...в сих школах будут приготовляться к поступлению в семинарию инородческие воспитанники из сельского населения, которые не только не будут иметь возможности содержать себя на собственный счет, но которых даже необходимо будет привлекать в эти школы, по крайней мере в продолжение многих лет, пока польза учения не будет сознана самими инородцами» (Т. 5. Стб. 799). Предполагая трехгодичный курс обучения, Положение допускает занятия в последнем классе в течение двух лет, «в видах большего усовершенствования будущих учителей в научных знаниях и в способах и приемах преподавания» (там же); с этой же целью в семинарии могут организовываться курсы усовершенствования для

городских и сельских учителей. Статус выпускников семинарии очень высок: они, «при определении на учительские вакансии, имеют преимущество перед всеми другими» (Т. 5. Стб. 807—808).

В связи с возможными финансовыми затруднениями окончательным вариантом Положения сокращается численность воспитанников семинарии в сравнении с утвержденными Правилами 1870 г., но сохраняется этническое соотношение — 75 русских и 75 крещеных инородцев.

Первый прием в Казанскую инородческую учительскую семинарию (именно так, судя по архивным материалам, называется учреждение в прошениях о приеме: «Желая дать образование своему сыну, Петру Тихонравову, имеющему от роду 18 лет, в Казанской Инородческой Учительской Семинарии, покорнейше прошу Вас, Ваше Превосходительство, принять его 1872 года сентября 14 дня»[4]) был проведен в 1872 г. За 20 лет работы семинария подготовила 554 учителя, из них инородцев меньше половины — 222, «в числе коих 56 татар, 68 чуваш, 46 черемис, 30 мордвинов, 12 вотяков, 2-е зырян, 2 калмыка и 4 алтайца». Законодательно утвержденные цифры приема предполагали ежегодный выпуск по 3—4 чел. каждого племени. «На самом же деле в среднем семинария не может давать и таковой цифры, так как инородцы, начиная знакомиться с русским языком только в школе, долгое время не вполне свободно владеют им, почему и менее успевают в науках, чем русские» (Т. 13. Стб. 877).

Естественно, семинария не могла удовлетворить реальных потребностей школы в инородческих кадрах, о чем ярко свидетельствует переписка Н.И. Ильминского, в частности, касающаяся мордвы. Так, в письме директору семинарии от 5 ноября 1873 г. попечитель Казанского учебного округа П.Д. Шестаков приводит запрос от Бугульминской уездной земской управы о приискании «знающего мордовский язык наставника» в Борискинскую инородческую мордовскую школу с очень высоким для своего времени годовым содержанием в 450 руб. Однако в ответном письме от 7 ноября Ильминский вынужден был отказать в просьбе: «…я в настоящее время не имею в виду лица, которое могло бы удовлетворить требованиям Бугульминской уездной земской управы»[5].

Кроме того, выпускники Казанской учительской семинарии начинают представлять серьезный интерес для церкви как кандидаты на священнические должности в инородческих приходах.

Еще в 1867 г. Св. Синод принимает Указ о назначении «в селения крещеных татар священнослужителей, по возможности, из их же одноплеменников, получивших образование в школах, для них учрежденных»[6]. Он был разработан на основе специальной записки, составленной по поручению обер-прокурора Синода Д.Н. Толстого тогда еще преподавателем Казанского университета Н.И. Ильминским, и экспертизы ее епископом Казанским Антонием. Естественно, в контексте анализируемой нами проблемы наибольший интерес представляет определение уровня и характера образовательной подготовки этих священнослужителей.

В числе условий для получения сана, сформулированных в Указе, особо подчеркивается, что желающие принять его «инородцы не должны быть обязываемы к прохождению семинарского курса, но лучшие и способнейшие из них могут, по их желанию, быть допускаемы к слушанию собственно богословских наук в сих заведениях». Справедливо упомянув предпринятые в 30—40-е гг. в епархиях попытки готовить священников из инородцев в духовных семинариях и проанализировав причины их безуспешности, Ильминский приходит к однозначному выводу о самой возможности поступления в семинарию и обучения в ней только «после достаточного приготовления в школах, специально приноровленных к образованию инородцев». Еще один путь для выпускника Казанской крещено-татарской школы — предварительная учительская служба в местных школах, позволяющая «возрасти до той степени умственного и нравственного развития, которое нужно для поступления во священники»[7].

Логичным развитием этой точки зрения становится мнение епископа Антония, закрепленное в Указе. Епископ поддержал идею Ильминского о создании для подготовки священнослужителей специального, более высокого по уровню образовательного учреждения — «новой школы в Казани, высшей сравнительно с существующею теперь, в которую бы поступали лучшие воспитанники сей последней, равно как и других школ, кои имеют быть открыты в разных селениях. Об устройстве этой школы, по мыслям г. Ильминского, я и буду иметь честь войти к Вашему сиятельству с представлением, как скоро соображения по сему предмету достигнут надлежащей зрелости»[8].

Очевидно, данная идея была интегрирована Ильминским в проекте Казанской учительской семинарии, поскольку, судя по фактам биографий многих ее выпускников, проучительствовав определенное время в сельских школах, они ходатайствовали о принятии священнического сана. Так, А.Ф. Юртов, первый семинарист-мордвин, после пятнадцатилетней учительской службы был рукоположен в священники[9]. Единственным требованием в таких случаях становится успешная сдача экзамена (знание Закона Божия, литургии, Священной истории) епископу.

Доказательством того, что семинария в конце концов стала базой подготовки священников в инородческие приходы, служит и переписка Ильминского с епископами Казанским, Сарапульским, Симбирским, Иркутским, Уфимским, хранящаяся в фондах Национального архива Республики Татарстан. Так, в письме Н.И. Ильминскому от 4 октября 1883 г. епископ Уфимский и Мензелинский, сообщая о вакансии «помощника настоятеля церкви села Покровского-Дурасова Стерлитамакского у., в приходе коего находится 1870 душ мужского пола и 1959 женского, в том числе крещеных из мордвы 644 душ обоего пола», просит «указать русского кандидата, способного однако же объясняться и по-мордовски». В приписке, сделанной Ильминским, содержится краткое изложение его ответа от 19 октября: «...требуемого кандидата, русского, умеющего объясняться по-мордовски, я не имею в виду, но если возможно будет удовольствоваться русским без знания мордовского языка, то я мог бы приискать благонадежного кандидата из бывших воспитанников вверенной мне семинарии»[10]. В письме от 17 июня 1882 г. епископ Казанский Сергий, соглашаясь с Ильминским в том, что «невозможно дожидаться тридцати лет (именно этот возраст определен в Указе Синода 1867 г. — *В.К.*) и что опасно, ради сего ожидания, оставлять приходы без священников, особенно инородческие», определяет двух бывших выпускников Казанской семинарии — Ефрема Макарова и Тимофея Иванова, чьи кандидатуры были предложены Ильминским, на священнические места в села Юкачи и Елышево. Более того, отмечаются случаи, когда при отсутствии вакансии не знающий инородческого языка церковник переводился в другой приход. В том же письме епископ подтверждает свою готовность переменить причетника в селе Чуре: «Я соглашусь вывести оттуда не знающего инородческих языков, и тогда может быть определен туда Сергей Кузмин»[11].

Подобная практика осуществлялась в Казанской епархии уже в 30-е гг., на что указывают документы консистории, например: «Об удалении священников с. Авдей Мамадышского у. Н. Руднева и А. Авдеева из прихода по причине незнания языка прихожан»; «О допросе священника с. Урят-Учей Мамадышского у. Кандалинского, подлинно ли он знает язык прихожан»; «Об удалении священника с. Ачей Лаишевского у. Карчанского из прихода по причине незнания языка прихожан»; «Об объявлении священнику с. Кошек Чебоксарского у. Золотницкому благодарности за чтение Евангелия на языке прихожан»[12]. Активизация этой работы именно в 80-е гг. объясняется тем, что, во-первых, учащаются случаи массового отпадения крещеных инородцев и правительством и церковью осознается необходимость мер по их предотвращению; во-вторых, вследствие огромного влияния обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева начальная школа

в значительной степени была изъята из ведения Министерства народного просвещения и передана в ведение Синода и тем самым реализовано победоносцевское кредо «школе прямое место при церкви и в тесной связи с церковью». Именно его мнение было отражено в Положении Комитета Министерства народного просвещения об отчете исправляющего должность Казанского губернатора о мерах к прекращению случаев отпадения крещеных татар от православия (от 18 мая 1884 г.): «…духовное просвещение инородцев может быть достигнуто лишь постепенно, при совокупном влиянии на местное население начальных училищ, миссионерских учреждений и деятельности церковных пастырей, при постоянном попечительном содействии местных гражданских властей» (Т. 9. Стб. 677). И в качестве примера положительной деятельности приводятся Братство св. Гурия, Казанская учительская семинария и центральная крещено-татарская школа.

Еще в октябре 1877 г., сразу после отпадений в трех крещено-татарских приходах, для анализа причин и разработки мер по их предотвращению совет Братства св. Гурия назначил специальную комиссию, в состав которой вошли Е.А. Малов, В.Т. Тимофеев, М.А. Машанов и Н.И. Ильминский. Разработанные ею «Соображения» были доложены общему собранию Братства 15 ноября. Суть их состояла в необходимости принятия мер долговременного и общего для всех инородцев, тяготеющих к исламу, характера, причем они «должны основываться главным образом на самих инородцах, которых есть уже несколько человек довольно подготовленных не только к учительству, но и к исполнению священнических обязанностей на местах подчиненных». Развивая эту мысль, миссионеры требуют «поставить в непременную обязанность в инородческих, особенно в крещено-татарских, приходах употребление местных наречий в церковном богослужении вполне или пополам с церковнославянским, смотря по числу присутствующих в церкви инородцев и русских, а при требоисправлении инородцам исключительное употребление их родного языка. Поэтому лица церковного причта преимущественно должны быть из инородцев. Если псаломщик русский, не знающий инородческого местного языка или не умеет совершенно точно по-инородчески произносить слова, в таком случае чтение при церковном служении, а по возможности и при требах лучше поручать учителю или более грамотным ученикам местной инородческой школы»[13].

В п. 5 даны конкретные рекомендации по назначению в соответствующие приходы бывших выпускников Казанской семинарии, на момент составления документа учительствующих или уже исполняющих церковные должности, причем нередко с переводом на другое место русских священников: «Так как за отпадением крещеных татар д. Шамардан в Ныръинском приходе осталось не больше 500 душ мужского пола, почти только вотяки, и настоящий священник о. Нечаев, не знающий местных языков, сам желает перевестись в русский приход, то на его место в Нырею можно бы поставить учителя Захара Осипова Пакарова, природного вотяка, а на его места учителя и псаломщика определить вотяка же Дмитрия Ильина». Естественным завершением вопроса становится обобщение: «В других местностях и уездах, населенных чувашами, черемисами и другими инородцами, ставить священниками по возможности природных инородцев соответственного племени»[14].

При обсуждении этих предложений в Комиссии несогласие с ними, как свидетельствует приписка Н.И. Ильминского, выразил Е.А. Малов, «усмотрев в них устранение якобы русских и монополию инородцев. Но в конце концов Совет эти соображения принял как меры ближайшие, а как вполне радикальные одобрил, в принципе, соображения Е.А. Малова об учреждении миссии», что и было зафиксировано в последнем пункте «Соображений»: «Так как наличные деятели наши по миссионерству все заняты своими прямыми служебными обязанностями, то для постоянного руководства и направления инородческих учителей и свя-

щенников полезно бы иметь особые лица»[15].

Если учитывать культурно-образовательный и социальный контекст эпохи, то цель Казанской учительской семинарии окажется значительно шире провозглашенной Положением 1872 г.: семинария в реальности стала центром подготовки и учителей, и священников из числа инородцев, важнейшей задачей которых была миссионерская деятельность.

Осознанное стремление сохранить миссионерскую специфику учебного заведения отражено и в докладе Н.И. Ильминского управляющему Казанским учебным округом об организации курсов для учителей школ и семинарий при Казанской учительской семинарии от 25 июня 1888 г. Автор указывает этноконфессиональные и образовательные отличия Казанского и всех остальных округов: «…населения учебных округов Московского и Санкт-Петербургского различаются от населения нашего края большим развитием в них образования и чисто русской православно-христианской народностию. А еще резче отличаются учебные округа Харьковский, Новороссийский и Виленский, характеризуясь значительною силою элементов польского, еврейского и частию малороссийского», — и стремится оградить образовательно-воспитательную атмосферу семинарии от заранее определяемого как негативное внешнего воздействия: «Как начальные народные училища должны иметь там свои особенности, так и учительские семинарии в тех учебных округах должны иметь отличную от Казанской семинарии постановку, а особенно в подробностях, в направлении. Поэтому Казанская учительская семинария, как заведение русско-инородческое и в некоторой степени миссионерское, должна ограничиться приготовлением учителей для учительских семинарий и школ названного края»[16].

Ильминский настаивает на строго практической подготовке будущего учителя сельской школы и предостерегает от увлечения теоретической стороной преподаваемых дисциплин как в школе, так и в семинарии, точно так же предполагается вести подготовку на курсах: «Готовя учителей для сельских школ, преподаватели учительских семинарий сами должны быть хорошо знакомы с делом начального обучения. Такое знакомство даст будущему учителю семинарии прочную почву, избавит его от теоретического построения программ преподавания, а учеников семинарии от траты времени на изучение вещей малополезных для учителей начальной школы. Поэтому прикомандированные в семинарию молодые люди должны, во-первых, заниматься в начальных при семинарии училищах и ознакомиться под руководством преподавателей семинарии с практической дидактикой начального обучения и с постановкой дела в некоторых сельских училищах. Казанский край в этом отношении наиболее благоприятен, так как, кроме министерских и земских, имеет училища особого типа, выработанные Братством св. Гурия»[17].

В конфиденциальном письме директору Департамента духовных дел в это же время Ильминский абсолютно ясно выражает свою охранительную позицию: «…для учебных округов Западной России Казанская учительская семинария не может приготовлять учителей, позволю себе здесь конфиденциально присовокупить, что из урожденцев Западной России, особенно же из университетов Киевского, Харьковского и Новороссийского, вовсе нежелательно иметь на курсах Казанской учительской семинарии, вследствие присущих тем университетам острых элементов, враждебных православию и русской народности.

С другой стороны, было бы крайне рискованно допускать в семинарию, в самую, так сказать, внутреннюю жизнь воспитывающейся в ней молодежи, простодушной, любознательной и весьма интересующейся новым, допустить, говорю, более или менее значительное число лиц университетского образования. Присутствие в семинарии новых людей, научно-образованных, должно возбудить в семинаристах любопытство, располагать к сближению с ними, давать поводы к восприятию семинаристами научных понятий и новых идей, хотя бы даже со-

вершенно верных и безвредных, но не в должном порядке и преждевременно, — все это так или иначе должно усложнить и затруднить дело и нарушить спокойствие и правильность умственно-нравственной жизни воспитанников семинарии. Поэтому я полагаю необходимым не допускать для практического приготовления в учителя учительских семинарий университетских воспитанников»[18].

Эту же — охранительную — позицию занимает Ильминский и в отношении формирующейся системы сельской народной школы в целом. Сопоставляя народную педагогику и дидактические основы современной школы, он определяет разницу между ними «как между непосредственно-естественным и научно-придуманным». Если первое ограничено «тесным кругом умений и понятий, принадлежащих целой семье или даже целому народу», но отличается зато своею крепостью, непременною и всеобщею удачностью и несомненностью», то второе, будучи вооружено педагогическими и дидактическими средствами, готово вложить в сельское юношество все то доброе, светлое, разумное и высокое, что выработано научными трудами всего человечества», но «далеко уступает тому непосредственному воспитанию в прочности, жизненности и силе». Ильминский требует сохранения практической направленности начальной народной школы, обязательного учета в процессе школьного обучения того скромного домашнего развития, «с которым дети являются в нее». Школа должна отвечать реальным потребностям реальной сельской жизни, иначе она будет «похожа на зодчего, который возводит свой дом на материке или на скале, но ведь он лишь стоит на этом грунте, не имея с ним живой связи»[19]. Надо отметить, что и в данном вопросе Ильминский солидаризируется с идеалом народной школы, сформулированным Победоносцевым: «…школа (как показывает опыт) становится одной обманчивой формой, если не вросла самыми корнями своими в народ, не соответствует его потребностям, не сходится с экономией его быта»[20].

Итак, Казанская учительская семинария, созданная для подготовки учителей в начальные школы различного типа — собственно инородческие, смешанные и русские (именно поэтому прием семинаристов осуществлялся не только из инородцев, но и из русских), становится и базой подготовки будущих священников в инородческие приходы. Возможности такой подготовки содержались в учебных планах и программах конкретных дисциплин, в частности Закона Божия (в основном на инородческих языках), церковного пения (в том числе и на инородческих языках), русского языка (с обращением к родному языку) и церковнославянского языка. Причем, Н.И. Ильминским это направление в деятельности семинарии осознавалось как вполне закономерное. По его словам, если переводы элементов литургии на татарский и чувашский языки могут осуществляться в Казанской крещено-татарской и Симбирской чувашской школах, то «на других инородческих языках: черемисском, вотяцком, мордовском и проч. — могут в некоторой степени заготовляться элементы для богослужения единственно при Казанской учительской семинарии, потому что для черемис, мордвов и вотяков нет таких центральных образовательных заведений», а при семинарии с 1874 г. открыты соответствующие начальные инородческие школы, в которых и началась переводческая работа. «Наши русские церковные напевы применялись к переводным текстам чувашским, черемисским и мордовским. Эти переложения исполнялись на каждом языке в соответствующей школе»[21]. Регулярность этих занятий подтверждается хранящимися в архиве программами. Так, Программа для мордвы, утвержденная педагогическим советом семинарии 19 сентября 1890 г., предусматривала проводить занятия на мордовском языке «по понедельникам и субботам от 9—10 часов вечера» по Священной истории и церковному пению «употребительных молитв и приготовить всю литургию»[22].

Однако, несмотря на серьезные отличия Казанской учительской семинарии как образовательно-воспитательного уч-

реждения с ярко выраженной миссионерской направленностью подготовки ее выпускников, на протяжении 70—90-х гг. XIX в. ее деятельность в полной мере отвечала общегосударственной политике в области народного образования в целом и подготовки учительских кадров для начальной школы, тем самым не манифестируя непреодолимые различия между инородческой и русской школой, но встраивая образование инородцев в общегосударственную образовательную систему.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 4. СПб., 1871. Стб. 1560—1561. Далее ссылки на этот источник даются в тексте с указанием номера тома (Т. 5. 1873; Т. 9. 1893; Т. 13. 1898) и столбца.

[2] Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ), ф. 968, оп. 1, д. 16, л. 25—25 об.

[3] См. об этом в ст.: *Киржаева В.П.* «Мордовское племя… весьма малолюдно и довольно обрусело»: о последствиях ошибочности одного официального мнения // Финно-угристика. 4. Саранск, 2000. С. 101—107.

[4] НАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 8, л. 1.

[5] Там же, д. 7, л. 27, 28.

[6] Из переписки об удостоении инородцев священнослужительских должностей. Казань, 1885. С. 6.

[7] Там же. С. 6—7, 14, 15.

[8] Там же. С. 19—20.

[9] См.: *Осовский Е.Г.* А.Ф. Юртов — предтеча мордовского просветительства. Саранск, 1995.

[10] НАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 219, л. 29.

[11] Там же, ф. 968, оп. 1, д. 81, л. 74—75 об.

[12] Там же, ф. 4, оп. 1, д. 3626, 3625, 3615, 3688.

[13] Там же, ф. 968, оп. 1, д. 16, л. 28.

[14] Там же, л. 29—29 об.

[15] Там же, л. 30.

[16] Там же, д. 52, л. 1.

[17] Там же, л. 3—3 об.

[18] Там же, ф. 93, оп. 1, д. 392, л. 9—9 об.

[19] Беседы о народной школе Н. Ильминского. Казань, 1911. Вып. 1. С. 34—35.

[20] *Победоносцев К.П.* Сочинения. СПб., 1996. С. 308.

[21] *Ильминский Н.И.* О церковном богослужении на инородческих языках. Казань, 1883. С. 12, 8.

[22] НАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 346, л. 5.

Поступила 05.03.03.

РАЗВИТИЕ СВЕТСКОГО И ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII в. (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВОЛЖСКИХ ГУБЕРНИЙ)

В.И. Лаптун, *докторант кафедры научных основ образования МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

В статье рассматривается деятельность российского правительства в области светского и духовного образования в первой половине XVIII в. Особое внимание в исследовании уделяется проблеме создания в стране сети начальных общеобразовательных школ и становлению системы духовно-учебных заведений. Именно в этот исторический период был заложен фундамент светской и духовной школы, на котором в дальнейшем строилась общегосударственная система народного просвещения.

The given article is focused on the activity of the Russian government in the field of secular and spiritual education in the first half of the 18th century. The issues of creating in the country a national network of initial comprehensive schools, and developing the system of spiritual-education institutes are given particular attention in the study. This historical period in Russia is marked by creating the base for secular and spiritual education, which received the further development in the second half of the 18th — the early 19th centuries.

Школьная политика российского правительства в первой половине XVIII столетия — явление достаточно сложное и противоречивое. В этот период им впервые была предпринята попытка создания в стране сети светских учебных заведений различного профиля, а также уделялось особое внимание формированию в России системы духовно-учебных заведений. Как показало время, заложенные в первой половине XVIII столетия основы светской и духовной школы, по сути, явились фундаментом для дальнейшего строительства общегосударственной системы народного просвещения в России.

© В.И. Лаптун, 2003

Известно, что вплоть до начала XVIII в. народное образование в России находилось исключительно в руках духовенства. Но с указанного времени отношение к церковной школе стало меняться. Дело в том, что в ходе преобразований Петра I стране потребовались хорошо подготовленные профессионалы для различных отраслей промышленности и офицеры для армии и флота. Дать же их могли только специальные учебные заведения.

Поэтому уже в самом начале XVIII в., в 1701 г., в Москве были открыты две школы совершенно нового для России типа: Навигацкая (математических и навигацких наук) и Пушкарская (артиллерийская). Нельзя сказать, что эти школы были исключительно узкоспециальными. Так, например, Навигацкая кроме моряков также готовила инженеров, геодезистов, архитекторов, учителей, гражданских чиновников и другие кадры. Позднее был открыт еще целый ряд специальных школ, среди них: Медицинская (1707), Инженерная (1709), Горные школы при Оленецких (1719) и Уральских (1721) заводах и др. Тем самым было положено начало созданию светской школы в стране и нарушена монополия церкви в области просвещения, характерная для предшествующих столетий.

Вместе с тем следует признать, что именно духовенству принадлежит право открытия первых школ в провинциальной России в самом начале столетия. Так, в 1702 г. святитель Димитрий Ростовский открыл славяно-латинское училище в Ростове; в 1703 г. митрополит Филофей (Лещинский) учредил славяно-греческую школу в Тобольске; в 1706 г. начала функционировать знаменитая Новгородская славяно-греческая школа, основанная святителем Иовом Новгородским. Они стали первыми регулярными учебными заведениями, где обучались дети духовенства. В эти школы также допускались и представители других сословий.

В целях подготовки специалистов низшего звена в первой четверти столетия в России правительством была предпринята попытка создания сети государственных начальных учебных заведений для усвоения элементарных знаний — цифирных школ. Так они были названы потому, что в программе их курса приоритет отдавался обучению «цифири и некоторой части геометрии». Впервые цифирные школы появились в 1714 г. Предназначались они для общего образования «всякого чину людей опричь однодворцев», за исключением крепостных крестьян. Другими словами, эти учебные заведения были всесословными.

Учителями в цифирные школы назначались ученики навигацких школ, которых царский указ повелевал «отправить по два в каждую губернию». С этого же времени «наука цифирная» была объявлена обязательной, а юношам, не получившим от учителей свидетельства об окончании «цифирного курса», даже запрещалось давать разрешения на вступление в брак. Данные учебные заведения «было велено» открывать при архиерейских домах и знатнейших монастырях[1].

Несмотря на то что цифирные школы были объявлены всесословными, «обязательность их курса», по словам известного историка церковного образования П.В. Знаменского, «пала преимущественно на детей духовенства, да еще на дьячих и подьячих детей»[2]. Дело в том, что практически с самого начала от обязательного обучения в них были освобождены однодворцы, а чуть позже — дворяне, так как первые составляли «народное поголовное ополчение», а последние были необходимы царю для государственной службы. Кроме того, в 1720 г. от «цифирного обучения» были освобождены и дети посадских людей, чтобы вследствие держания их в школах не было ущерба торгам и сбору таможенных пошлин»[3].

Таким образом, к началу 1720-х гг. основной контингент учащихся в цифирных школах составляли дети духовенства. Согласно статистическим данным, в 1722 г. в России в цифирных школах обучалось 1 389 чел., из которых полный курс окончили только 93 чел., а «остальные едва не все, синодальной команды бежали»[4]. Так, например, из цифирной

школы Рязани, насчитывавшей 96 учеников, в названном году «самовольно ушло» 59 чел.[5]

Но как бы там ни было, цифирные школы, по сути, явились первыми светскими казенными учебными заведениями в провинциальной России. Ведь все открытые ранее Петром I специальные учебные заведения, как известно, были сосредоточены в столицах и крупных промышленных центрах. Так, например, в 1718 г. цифирная школа была открыта в Нижнем Новгороде. В нее было набрано 66 учеников из посадских и солдатских детей. Обучал их «чтению, письму, цифири и некоторой части геометрии» присланный из Петербурга учитель Михаил Крелов[6]. Просуществовала Нижегородская цифирная школа всего четыре года и в 1722 г. была закрыта.

К концу Петровского правления цифирные школы реально существовали только в 25 провинциях империи, а число прошедших через них учеников составляло 2 012 чел., из которых на Казанскую провинцию приходилось 107, Свияжскую — 18, Симбирскую — 10, а Уфимскую — 8 чел.[7] Большую часть учеников в этих школах, почти 45 %, составляли дети священников и церковнослужителей.

Как известно, в 1721 г. было упразднено патриаршество и учрежден государственный институт управления церковными делами — Святейший Синод. «Его конституция, — Духовный Регламент, — отмечает известный историк русской церкви А.В. Карташев, — теперь уже от лица верховной власти предписывала: в каждой епархии открыть архиерейскую школу „для детей священнических или и прочих, в надежду священства определенных“»[8].

Тогда же была провозглашена обязательность обучения для сыновей священнослужителей и причетников, а необученные недоросли подлежали исключению из духовного сословия. Согласно Регламенту, епархиальные духовные училища должны были содержаться на средства архиерейских домов и доходов с монастырских земель. Открытие школ при архиерейских домах вменялось в прямую обязанность архиереям под угрозой наказания за поставление в священники «неученого в той школе человека». Во исполнение постановлений Регламента духовные училища семинарского типа стали открываться в разных городах России[9].

Первая архиерейская школа в Поволжском крае появилась уже в год утверждения Духовного Регламента. По распоряжению нижегородского епископа Питирима при архиерейском доме была открыта школа, в которой функционировало три класса (иногда их называли «школами»): эллино-греческий, славяно-российский и букварный. Позднее архиерей открыл и славяно-латинский класс, но на первых порах он оставался верен популярному в то время в Великороссии славяно-эллинскому типу духовного образования. «Учеников было собрано очень много, — отмечает П.В. Знаменский, — в букварном классе их было 427, в славяно-российском — 110, в греческом — 48; число это тем удивительнее, что ученики учились на своем содержании за скудностью хлеба в епархии, а от архиерейского дома только давалось содержание учителям и покупались учебные пособия»[10].

В 1723 г. архиерейская школа появилась и в Казани. Она была открыта митрополитом Тихоном также при архиерейском доме. Первоначально в нее было набрано 52 ученика, но к концу того же года их осталось только пять. Остальные покинули школу по разным причинам: кто-то отказался от учебы по бедности, кто-то оказался «тупым и неудобным к принятию науки», некоторые были отпущены учиться по домам, а основная часть учеников просто сбежала. В следующем году вновь был сделан набор учащихся, причем не только из русских, но и из инородцев — татар и черемисов. Первых было 36 чел., а последних — 13. После смерти в марте 1724 г. престарелого и больного митрополита Тихона Казанская школа, по сути, организовывалась и развивалась сама собой. Известно, что в ней преподавал польский шляхтич Свенцицкий, обучавший воспитанников чтению и письму по-славянски и по-латыни, бук-

варю, грамматике и четырем правилам арифметики[11].

В первые годы после утверждения Духовного Регламента архиерейские школы были открыты и в других городах России: в 1722 г. — в Твери; в 1723 — в Суздале, Коломне, Вятке и Холмогорах; в 1724 г. — в Вологде и Рязани.

В какой-то мере появление этих учебных заведений сыграло негативную роль в деле распространения и развития цифирных школ, так как последние фактически лишились своих учеников. «Синод потребовал, чтобы дети духовного сословия возвращены были в епархиальные школы, — отмечает П.Н. Милюков. — Таким образом, у цифирной школы отнята была очень значительная часть ее питомцев. Как велик был этот урон в отдельных случаях, видно из того, что после отнятия посадских и церковнических детей в четырнадцати цифирных школах совсем не осталось учеников. Эти школы пришлось закрыть…»[12]. Напомним, что дети духовного звания составляли почти половину общего контингента учащихся цифирных школ.

Нельзя сказать, что архиерейские школы сразу же приобрели исключительно сословно-профессиональный характер, несмотря на то что изначально задумывались именно таковыми. Но вместе с тем с определенной долей уверенности можно утверждать, что их появление в России, по существу, явилось первым шагом к созданию системы профессиональных духовно-учебных заведений в стране, по крайней мере, к этому стремился Синод. О том же свидетельствует следующий факт.

В октябре 1726 г. последовал именной указ Екатерины I об общем слиянии цифирных школ с архиерейскими. Основным «побуждением к этому распоряжению» явилось то, что в цифирных школах по-прежнему было очень мало учеников. Согласно указу они должны были поступить на общее содержание с архиерейскими школами и в полное ведение Святейшего Синода[13]. «Но этот указ остался без исполнения, — пишет П.В. Знаменский, — Синод не принял их в свое ведомство как до духовного правительства не подлежащие. Судьба назначила им слияние не с духовными школами, а с гарнизонными, каковое и последовало в 1744 г. уже при Императрице Елизавете Петровне (по указу от 26 октября)»[14].

Трудно сказать, как бы сложилась дальнейшая судьба цифирных школ, возьми их тогда под свое крыло Духовное ведомство. Но в данном случае оно больше заботилось о развитии своих собственных школ, предназначенных главным образом для детей духовенства, и поэтому методично высвобождало из них представителей других сословий. Во главу угла была поставлена подготовка квалифицированных кадров для Русской православной церкви, в которых она в то время остро нуждалась. Другими словами, ведомственный интерес возобладал над общественным.

Итак, в 1744 г. оставшиеся цифирные школы, согласно указу императрицы Елизаветы Петровны, были слиты с гарнизонными. В связи с этим хотелось бы сказать несколько слов об этих учебных заведениях, которые, по словам М.Т. Белявского, «являлись преемниками и продолжателями цифирных школ петровского времени»[15].

Гарнизонные школы, или, как их называли раньше, солдатские, возникли в России в конце 20-х — начале 30-х гг. XVIII столетия и являлись общеобразовательными учебными заведениями для детей солдат. Они поступали в эти школы в возрасте 6—7 лет и учились до 15—16 лет, после чего их переводили в строй полка. Обучение солдатских детей в гарнизонных школах было обязательным. Указ от 21 сентября 1732 г. запрещал военнослужащим определять своих детей в какие-либо другие службы, кроме школ. Вместе с тем он предписывал, чтобы солдаты, не отдавшие своих детей в гарнизонные школы, несли наказание не иначе, как беглые солдаты[16]. В школе солдатские дети учились читать и писать. Однако главное внимание, по вполне очевидным причинам, все-таки обращалось на арифметику. В старших классах изучались геометрия, начала фортификации, артиллерии, военно-инженерного дела.

Учащиеся в этих учебных заведениях находились на полном государственном обеспечении.

Согласно статистическим данным, в начале 1730-х гг. в гарнизонных школах обучалось около 4 000 солдатских детей, а в конце 1750-х их насчитывалось уже около 6 000 чел. «Таким образом, — отмечает М.Т. Белявский, — солдатская школа — наиболее рано возникшая, массовая и самая демократическая по своему составу общеобразовательная школа того времени. <…> Массовость контингента солдатских школ, органическая связь учащихся с крестьянством и низами городского люда многое поясняют в процессе проникновения грамотности и первых элементов просвещения в народные массы того времени. Становится совершенно понятно, почему отставной солдат, наряду с дьячком обучает грамоте и арифметике деревенских и городских детишек»[17].

По мере становления специальных ведомственных учебных заведений, во времена правления Анны Иоанновны (1730—1740) и Елизаветы Петровны (1741—1761), проблема всеобщего образования была отодвинута на задний план. Это объяснялось тем, что в России стал преобладать четко выраженный сословно-профессиональный принцип образования. Так, дети духовенства, как мы уже отмечали выше, в обязательном порядке обучались в архиерейских школах, которые с начала 1730-х гг. постепенно стали преобразовываться в семинарии. В 1732 г. духовная семинария была открыта в Казани, а в 1737 — в Нижнем Новгороде. Доступ в них для других сословий сначала был ограничен, а затем и вовсе закрыт, так как они преследовали, по словам П.Н. Милюкова, прямую профессиональную задачу — готовить церковнослужителей, чтобы как гласил именной указ императрицы Анны Иоанновны 1737 г., «… от сего времени неученые люди в церковные чины определяемы не были»[18].

Постепенно ограничивается доступ и в школы для детей военнослужащих — гарнизонные. Впоследствии они становятся не только сословными, но и закрытыми. Таким образом, церковные школы предназначались прежде всего для подготовки будущих священников и церковнослужителей, а гарнизонные — грамотных солдат и унтер-офицеров, писарей и мастеровых, музыкантов и прочих людей, необходимых для несения службы в полевых и гарнизонных полках[19].

Особое внимание правительством уделялось просвещению нерусских народов России в целом и Поволжья в частности. Для них в первой половине XVIII столетия начали открывать специальные учебные заведения, основной целью которых являлось обращение «инородцев» в христианство. Так, в 1732 г. были учреждены школы для детей крещеных калмыков в Астрахани и Ивановском монастыре. В феврале 1735 г. императрица Анна Иоанновна повелела учредить четыре школы в Казанской губернии «для обучения как новокрещенных вотяков, мордвы, чуваш, так разных народов новокрещенных детей читать и писать»[20]. Надо признать, что реализовать данное распоряжение удалось лишь в царствование Елизаветы Петровны. По Указу от 11 сентября 1740 г. в Казанской епархии предполагалось открыть четыре школы: в Казани, Царевококшайске, Елабуге и Цивильске, и при том в самой «скорости». Ввиду финансовых затруднений школы появились в такой последовательности: в 1744 г. была открыта школа в Свияжске (вместо Цивильской), в 1747 — в Казани, в Федотовском монастыре, в 1749 — в Елабуге и Царевококшайске. Каждая из них была рассчитана на 50 чел.[21] Главной целью этих учебных заведений являлась подготовка священников и церковнослужителей для инородческих приходов. Они содержались на казенные средства. Преподавание велось на русском и церковнославянском языках. Предметами обучения были: чтение, письмо, счет, Закон Божий, церковное пение и некоторые другие. В качестве учебников выступали азбука, часослов, псалтырь, букварь, катехизис. Срок обучения составлял от 8 до 10 лет[22]. Лучшие же ученики продолжали свое образование в Казанской семинарии.

С организацией «новокрещенских» школ в Поволжском регионе увеличилось и количество учащихся, охваченных начальным образованием. Так, Казанская школа была рассчитана на 50 детей, а Нижегородская — на 30. При этом строго соблюдался принцип паритетности в отношении каждой национальности. Например, в Свияжской школе обучались 10 мордовских, 10 татарских, 10 марийских, 10 чувашских и 10 русских детей[23]. Следует признать, что, не получив правильной организации и стабильного финансирования, «новокрещенские» школы, как правило, через определенное время прекращали свое существование.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно констатировать, что школа в России первой половины XVIII в. носила ярко выраженный узкоспециальный и сословно-профессиональный характер. В первую очередь это объяснялось тем, что светская и духовная власть остро нуждались в людях, получивших профессиональную подготовку. Поэтому особое внимание уделялось развитию сети специальных учебных заведений, которые главным образом функционировали в столицах. Вместе с тем правительство мало заботилось о состоянии общеобразовательных школ, существовавших в основном в провинциальных городах, в том числе и поволжских. В конечном счете это привело к тому, что многие из них были вынуждены прекратить свое существование.

И тем не менее, оценивая в общем просветительско-образовательную деятельность Петра I и его преемников, можно с уверенностью утверждать, что в этот период в России, по сути, был заложен фундамент как светского, так и церковного образования. Именно на нем в последующие годы, путем реформирования хаотично развивавшихся светских и духовных учебных заведений, правительству предстояло построить единую государственную систему народного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). Т. 5. СПб., 1830. № 2778; 2971.

[2] *Знаменский П.В.* Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб., 2001. С. 46.

[3] ПСЗ. Т. 6. № 3575.

[4] *Знаменский П.В.* Духовные школы в России… С. 78.

[5] См.: *Пекарский П.П.* Наука и литература при Петре Великом. СПб., 1862. С. 117.

[6] См.: *Смирнов Д.Н.* Нижегородская старина. Н. Новгород, 1995. С. 265.

[7] См.: *Артамонова Л.М.* Общество, власть и просвещение в русской провинции XVIII — начала XIX вв. (Юго-Восточные губернии Европейской России). Самара, 2001. С. 38.

[8] *Карташев А.В.* Очерки по истории русской церкви. Т. 2. Репр. воспр. Париж, 1959; М., 1991. С. 545.

[9] См.: *Козлов М.* Духовное образование в России. XVII—XX вв. // Православная энциклопедия. Русская Православная Церковь. М., 2000. С. 409.

[10] *Знаменский П.В.* Духовные школы в России… С. 97.

[11] См.: *Знаменский П.В.* Материалы для истории Казанской семинарии // Православный собеседник. Т. 2. Казань, 1868. С. 272—273.

[12] *Милюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры: В 3 т. Т. 2, ч. 2. М., 1994. С. 249.

[13] См.: ПСЗ. Т. 7. № 4975.

[14] *Знаменский П.В.* Духовные школы в России... С. 80.

[15] *Белявский М.Т.* Школа и система образования в России в конце XVIII века // Вестн. Моск. ун-та. 1959. № 2. С. 114.

[16] См.: ПСЗ. Т. 8. № 6188.

[17] *Белявский М.Т.* Указ. соч. С. 115—116.

[18] ПСЗ. Т. 10. № 7364.

[19] См.: ПСЗ. Т. 12. № 9054, 9222.

[20] *Артамонова Л.М.* Указ. соч. С. 44.

[21] См.: *Никольский Н.В.* Конспект по истории христианского просвещения чуваш. Казань, 1909. С. 14—15.

[22] См.: *Грачев С.В.* Геополитика и просвещение нерусских народов Поволжья (60-е гг. XIX — начало XX в.). Саранск, 2000. С. 35.

[23] См.: Очерки истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае (середина XVI — начало XX века). Саранск, 2001. С. 30.

Поступила 20.05.03.

2004 г. — ГОД МОРДОВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА

И.А. Зеткина, *доцент кафедры научных основ образования МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Статья приурочена к отмечаемому в 2004 г. в Мордовии году мордовского национального просветительства. Автор дает определение понятия «национальное просветительство», характеризует основные направления этого общественно-педагогического явления и его значение в этнической истории, приводит страницы биографий мордовских просветителей А.Ф. Юртова и М.Е. Евсевьева.

The article is devoted to the Year of Mordvinian National Enlightenment, scheduled for 2004. The term National Enlightenment is defined, its main social and pedagogical characteristics given, its importance for ethnic history described. Biographies of Mordovian enlighteners — A.F. Yurtov and M.E. Evseviev — are presented.

В истории мордовского народа есть ряд событий, эпохально связанных с культурой и просвещением этноса. Случилось так, что в 2004 г. исполняется 150 лет со дня рождения Авксентия Филипповича Юртова (1854—1916) — зачинателя мордовского просветительства, 140 лет со дня рождения Макара Евсевьевича Евсевьева (1864—1931) — мордовского просветителя, ученого-энциклопедиста, педагога, 120 лет первому мордовскому букварю (для эрзи), созданному А.Ф. Юртовым в 1884 г.

Правительством Республики Мордовия 2004 г. объявлен годом национального просветительства, что справедливо ставит перечисленные события в центр общественного внимания и требует специальной подготовки к ним.

А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев персонифицируют важнейшее явление исторического развития каждого народа: национальное просветительство — феномен культуры, включающий в себя самые разные стороны общественной жизни, в том числе и политической. Национальное просветительство народов Поволжья и Приуралья связано с именами наиболее одаренных и образованных представителей этносов, таких, как И.Я. Яковлев у чувашей, И.С. Михеев у удмуртов, Ш. Марджани и К. Насыйри у татар, М. Гафури у башкир, С.А. Нурминский и С.Г. Чавайн у мари. Для мордовского народа такими мыслителями стали А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев.

Национальные просветители сумели охватить всю социокультурную ситуацию своей эпохи и своего общества, отрефлексировать реалии этой ситуации, сформировать и выразить духовные, интеллектуальные, экономические и прочие потребности своего народа и предпринять конкретные действия для их реализации. С именами мордовских просветителей связана эпоха национального пробуждения и национального самоутверждения мордовского народа, прежде не имевшего государственности. Этот процесс во второй половине XIX в. был свойственен многим «малым» народам. Национальное возрождение для них ассоциировалось с программами культурно-национального характера (разработка национальной письменности, развитие языка, создание национальной литературы, исследование прошлого и исторических традиций, развитие грамотности народа, создание основ национальной школы, подготовка национальной интеллигенции), а затем приобрело социальную направленность. Эту роль у мордвы выполнили А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев.

Авксентий Филиппович Юртов родился 20 февраля 1854 г. в семье крестьян мордвы-эрзя, в деревне Калейкино Мензелинского уезда Уфимской губернии (современная территория Республики Татарстан). Село было смешанным: наряду с мордвой в нем жили крещеные татары. Естественный билингвизм позволил мордовскому мальчику стать учеником Казанской крещено-татарской школы Н.И. Ильминского, где он получил начальное образование и профессию учителя народного училища. Н.И. Ильминский довольно рано стал привлекать мордовского юношу к переводческой и исследовательской работе.

В 1872 г. Авксентий под наблюдением учителя сделал свой первый перевод на эрзя-мордовский язык: перевел «Ис-

© И.А. Зеткина, 2003

торию Ветхого Завета», которая была опубликована в 1880 г. переводческой комиссией православного миссионерского общества Братства св. Гурия. Апробация переводов осуществлялась автором непосредственно в среде носителей языка. Юртов летом ездил по мордовским деревням, читал крестьянам свои переводы, проверяя их доступность, уточнял смысловые акценты. Это своеобразное хождение в народ было очень важным этапом просветительской коммуникации. Молодой ученый пробуждал интерес к новому печатному слову и одновременно пропагандировал ценность родного языка и национальной культуры.

В 1872 г. Юртов становится первым мордвином-семинаристом только что открытой Ильминским Казанской учительской инородческой семинарии (КУС). В семинарии продолжилась переводческая работа Юртова, начатая в крещено-татарской школе: он последовательно овладевает мастерством перевода, изучает мордовские диалекты, собирает сведения из истории мордовского народа, этнографический и фольклорный материал. После окончания в 1876 г. КУС А.Ф. Юртов, по ходатайству ее директора Н.И. Ильминского, был приглашен для преподавания в мордовскую начальную школу при семинарии, где проработал семь лет.

Педагогическая практика совмещалась Юртовым с активной переводческой деятельностью, сбором полевых материалов по этнографии и лингвистике, пропагандой среди населения книг на мордовском языке. Молодой учитель выступал своеобразным педагогическим вербовщиком. Путешествуя с экспедиционными целями по отдаленным мордовским селам, он знакомился с детьми, находил наиболее смышленых и не жалел времени и сил, чтобы убедить родителей отправить мальчика учиться в Казанскую семинарию.

Собранный экспедиционный материал позволил Юртову внести серьезный вклад в становление подлинно научных исследований в области истории и этнографии мордвы. В 1877 г. под псевдонимом «Юр-в Ав-ий» он опубликовал статью о погребальных обрядах мордвы Уфимской губернии. Эта была одна из первых историко-этнографических работ, убеждавших общественность в поверхностном характере христианизации мордвы.

Следуя примеру Н.И. Ильминского, А.Ф. Юртов внимательно наблюдал за своими мордовскими воспитанниками, находил наиболее одаренных и приобщал к исследованиям родного языка и культуры. Он привлек к изучению разговорного мордовского-эрзя языка группу семинаристов, с которыми совершил несколько поездок по отдаленным мордовским селам. Результатом этих экспедиций стали изданные переводческой комиссией Братства св. Гурия «Образцы мордовской народной словесности», содержавшие «Песни на эрзянском и некоторые на мокшанском наречии» и «Сказки и загадки на эрзянском наречии мордовского языка с русским переводом».

Выход изданий объяснялся прагматическими задачами переводческой деятельности комиссии: для адекватности переводов необходимы были образцы разговорного языка. Объективно роль этих книг в изучении истории и этнографии Поволжья была значительно шире. Позднее, уже в 1892 г., И.Н. Смирнов, профессор Казанского университета, крупнейший специалист по истории и этнографии народов края, назвал издания Юртова огромным вкладом в русскую литературу о мордве, указав, что они помогают понять историю, этнографию, верования народа. Н.И. Ильминский очень высоко ценил знания и способности А.Ф. Юртова, которому поручал экспертизу переводов и учебников на мордовском языке и в период его работы в семинарии, и после ухода из нее (НАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 623, л. 13—14). Именно А.Ф. Юртов стал первым экспертом переводов своего ученика, будущего мордовского ученого-энциклопедиста, просветителя М.Е. Евсевьева.

Материал этнолингвистических экспедиций позволил мордовскому педагогу продолжить работу над переводами книг религиозного содержания на эрзя-мордовский язык. В начале 80-х гг. XIX в. переводческой комиссией были изданы его книги для духовного чтения — «Священная история Ветхого и Нового Завета», «Покш праздникт» («Большой праздник»), «Евангелие от Матфея», «Чин ис-

поведания и как причащати больного». Переводы стали важным этапом в развитии эрзя-мордовского письменно-литературного языка, расширяли его лексическую базу, упорядочивали грамматический строй. Лингвистический багаж и педагогический опыт позволили Юртову предложить новый вариант мордовской письменности на основе русской графики. Из русского алфавита он исключил ижицу, щ, ъ; фиту сохранил лишь в заимствованных именах собственных, ввел апостроф — небуквенное графическое обозначение. Упрощенный алфавит позволил Юртову начать разработку учебников для мордовских детей. В 1884 г. в Казани был издан его «Букварь для мордвы-эрзи с присоединением молитв и русской азбуки». При построении букваря Юртов использовал весь свой опыт фольклориста, переводчика и педагога. Букварь был более доступным, чем аналогичные книги других авторов, отличался системностью, последовательностью, содержал элементы занимательности. Он состоял из основного текста, образцов мордовской народной словесности и нескольких молитв на эрзянском языке. «Эрзянский букварь А.Ф. Юртова, — считает первый исследователь его наследия Е.Г. Осовский, — начало развития методики обучения грамоте в мордовской школе и важный этап в становлении эрзя-мордовской письменности» (Осовский Е.Г. А.Ф. Юртов — предтеча мордовского просветительства // Очерки истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае (середина XVI — начало XX века). Саранск, 2001. С. 45).

С 1882 г. А.Ф. Юртов последовательно ищет себе место учителя народного сельского училища. Национальных просветителей всех народов Поволжья отличало стремление к действию, к практической реализации идеальных теоретических построений. Потребность расширить просветительное влияние на мордовское население, самостоятельно реализовывать методические находки преподавания мордовским ученикам, просвещать взрослое сельское население — вероятно, именно эти идеальные, далекие от практицизма стремления заставили Юртова покинуть в 1883 г. КУС с ее стабильным материальным доходом и комфортными условиями для научной работы. Став учителем мордовского училища с. Ст. Бесовка Самарской губернии, он организовал жизнь школы по образцу семинарии: при школе разбили сад, четыре основных урока были дополнены общешкольным часом рисования, внешкольного чтения или пения, утренней молитвой. Семинария помогала своему бывшему воспитаннику и учителю. В школу присылалась учебная литература и духовная на эрзя-мордовском языке. Юртов ходил по домам воспитанников: беседовал с родителями, читал мордовские книги. Эта была популяризация мордовской книги как самостоятельной культурной ценности. Педагогическая деятельность не вытеснила этнографических интересов Юртова. Исследователь продолжал собирать, по его выражению, «мордовское сырье»: фольклор и обряды мордовских сел.

В 1889 г. А.Ф. Юртов оставляет налаженное дело и переезжает в мокшанское село Ст. Бинарадка той же Самарской губернии. Е.Г. Осовский объясняет очередной поворот в биографии мордовского педагога возможным поручением Н.И. Ильминского «заняться переводами учебной литературы на мокшанский язык и необходимостью накопить опыт работы в мокша-мордовской школе» (там же. С. 47). Работа в школе потребовала прежде всего совершенствования собственных знаний в мокша-мордовском языке. Юртов накапливал опыт работы в новых условиях и убеждался в необходимости использования родного языка в усвоении языка русского и при первоначальном образовании.

В 1891 г. Авксентий Филиппович Юртов принял сан священника и получил место во вновь построенной Михаило-Архангельской церкви с. Андреевка Уфимского уезда. Это был бедный мордовско-чувашский приход, граничивший с татарскими селами. Школы в селе не было, и верный ученик Н.И. Ильминского по собственному проекту на деньги общества сумел построить и открыть в 1895 г. трехклассную церковно-приходскую школу, где он и учительствовал четверть века. Юртов остался верен идеям миссионерского просветительства. Он вел работу по просвещению населения своего прихода, продолжал собирать образцы народной словесности не только мордвы, но и башкир, чуваш, составлять словари.

А.Ф. Юртов стал первым из представителей мордовской интеллигенции, сознательно посвятивших себя делу национального просветительства. Его деятельность характеризует первый, миссионерский, этап этого общественного движения. Самостоятельные цели и задачи мордовское национальное просветительство приобретет в деятельности ученика Юртова Макара Евсевьевича Евсевьева. Но именно пример подвижнического служения родному народу, учебно-методический багаж Юртова во многом определят выбор направлений его деятельности.

Макар Евсевьевич Евсевьев, зачинатель мордовского просветительского движения, стал первым национальным ученым-энциклопедистом, в круг интересов и практической деятельности которого входили история и этнография мордвы, национальный фольклор, мордовские языки, подготовка национальных педагогических кадров, ликвидация неграмотности и отсталости народа, учебные книги для мордовских детей и взрослых, создание национальных общественных организаций.

М.Е. Евсевьев родился в многодетной крестьянской семье Кобаевых в мордовско-чувашском селе Малые Кармалы (мордовское название — Цярмун) Буинского уезда Симбирской губернии (сейчас — Ибресинский район Чувашии). Начальное образование мальчик получил в соседнем селе Шерауты, в «образцовом» одноклассном начальном училище. В 1878 г. он поступает в Казанскую учительскую семинарию. С этого времени более полувека жизнь Макара Евсевьева была связана с Казанью.

В 1883 г. М.Е. Евсевьев блестяще, «первым учеником», закончил КУС. Как воспитанника, проявившего незаурядные способности, Н.И. Ильминский оставляет его в семинарии учителем вначале марийского начального училища, а с уходом из семинарии А.Ф. Юртова — двухклассного мордовского народного начального училища при семинарии. В 1892 г. педагог становится вольнослушателем историко-филологического факультета Императорского Казанского университета. В 1894 г. его переводят на должность учителя подготовительного класса семинарии, которую он исполняет вплоть до сентября 1920 г., т.е. до закрытия этого учебного заведения. Одновременно он становится наставником подготовительного класса, ведет русский, церковнославянский, мордовский языки, арифметику, географию. В течение шести лет (с 1906 по 1912 г.) Евсевьев заведовал мастерскими семинарии, в 1916 г. был избран председателем предметной комиссии по русскому языку. Он сотрудничал с Казанской крещено-татарской школой и Казанским Родионовским институтом благородных девиц.

Евсевьева по праву называли учителем учителей нерусских народов Поволжья и Приуралья: в числе его учеников были русские и татары, марийцы и удмурты, чуваши и калмыки, коми-пермяки и алтайцы, башкиры, не говоря уже о мордовских юношах, большинство из которых он сам рекомендовал в Казанскую учительскую семинарию.

Педагогическую деятельность Евсевьев успешно сочетал с активной научной работой. Он регулярно совершал экспедиционные поездки по селам Поволжья с этнографическими, лингвистическими и археологическими целями и статистическими задачами. Встречи с крестьянами, знакомство со школами и учительством позволяли устанавливать специальные первые коммуникативные каналы в мордовском социуме. С конца 80-х гг. XIX в. мордовский просветитель активно сотрудничал с научными обществами России: Обществом археологии, истории и этнографии при Казанском университете, Русским географическим обществом, с Финно-угорским обществом. Евсевьеву удалось создать оптимальную графическую систему письменности мокшанского и эрзянского языков, разработать их литературные нормы, создать комплекс учебной литературы и т.д. Благодаря ему были созданы коллекции этнографического отдела Русского музея (теперь Музей этнографии). Позднее, после Февральской революции, М.Е. Евсевьев был в числе организаторов Мордовского культурно-просветительского общества, созданного в мае 1917 г., во время Первого съезда мелких народностей Поволжья.

Учитель по образованию и по духу, Евсевьев обращал свои взоры и надежды к мордовской народной школе, к народному учителю. Его беспокоило то, что

мордовская начальная школа была развита значительно слабее в сравнении со школами других народностей Поволжья. Изучая в поездках по мордовским селениям состояние школьного дела, собирая материал о методиках преподавания, учителях, Евсевьев всячески способствовал развитию мордовской школы, вносил предложения об открытии новых учебных заведений. С подготовкой национальных учителей Евсевьев связывал расцвет культуры и просвещения народов Поволжья и отдавал этому много сил.

В 20-е гг. XX в. начался новый этап в просветительской деятельности М.Е. Евсевьева. Главным делом последних лет его жизни стали завершение изысканий, обобщение накопленных за долгие годы материалов и издание трудов по языку, истории, этнографии мордовского народа. После закрытия КУС Евсевьев преподавал в Восточной академии и педагогическом техникуме. С конца 1919 по 1929 г. он занимал должность заведующего этнографическим отделом, а затем научного сотрудника Центрального музея Татарии.

М.Е. Евсевьев сотрудничал с Народным комиссариатом по делам национальностей и национальным отделом Наркомпроса. Старый учитель гордился тем, что его питомцы стояли у истоков национального просвещения и культуры: мордовской литературы и журналистики, науки, музыки и педагогики. Он продолжал работу по подготовке национального учительства, стал инициатором проведения всероссийских съездов, курсов подготовки и переподготовки мордовских учителей.

Подлинно триумфальной была встреча, которую оказали Макару Евсевьевичу делегаты I Всероссийского съезда мордовских учителей 7 сентября 1924 г. Он был избран почетным председателем съезда. «Пока он шел по громадному залу к столу президиума, все делегаты стоя приветствовали его аплодисментами», — вспоминал ученик Евсевьева. Это было признанием его огромных заслуг перед мордовским народом.

Значение М.Е. Евсевьева для культурного и государственного строительства хорошо осознавалось научной общественностью и руководством страны. До революции просветитель награждался медалями РГО, орденом Станислава 3-й степени, получил чин действительного статского советника. В период его короткого ареста в 1918 г. (результат казанских чисток после белочешского мятежа) в его защиту выступили А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.М. Покровский. «Он единственный на весь СССР», — писал в ВЧК о Евсевьеве секретарь мордовской секции ЦК ВКП(б) и заведующий подотделом Наркомнаца Д.В. Желтов (РЦХИДНИ, ф. 17, оп. 61, д. 95, л. 16). В 1931 г. было подготовлено ходатайство о присвоении М.Е. Евсевьеву звания «Герой труда». Выше официальных званий было народное признание: мордовские крестьяне и национальная интеллигенция называли его «мордовским Богом».

Несмотря на смену общественно-политических парадигм, задачи просветителя оставались прежними: создание национальной школы, подготовка учительства, изучение, сохранение и популяризация мордовской культуры, развитие мордовских литературных языков и литературы (учебной, религиозной, художественной и др.) и национального самосознания народа.

Усилия просветителей по возрождению мордовского народа аккумулировались вокруг потребности в распространении просвещения, грамотности среди народа, формировании национальной интеллектуальной элиты: развивалась мордовская начальная школа, создавался для нее комплекс учебной литературы; формировалась база для подготовки национальной интеллигенции; закладывался фундамент различных отраслей национальной науки. Идеология национального мордовского просветительства была лишена признаков национализма. Важнейшим побудительным мотивом национального просветительства было стремление вписаться в единую европейскую цивилизацию посредством приобщения к достижениям русской культуры и интеграции через нее достижений национальной культуры с культурой мировой цивилизации.

А.Ф. Юртов и М.Е. Евсевьев стали национальными культурными лидерами, сыграли решающую роль в производстве и распространении духовных ценностей, задающих образцы поведения, общественной жизни, определяющих содержание действий социальных институтов.

Поступила 27.05.03.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ

К.М. Романов, *профессор кафедры психологии МГУ им. Н.П. Огарева,*

Н.А. Тюрьмина, *аспирант кафедры психологии МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями функционирования социально-психологической креативности в сфере межличностного общения. Под социально-психологической креативностью понимается способность к продуцированию новых, оригинальных идей в области познания индивидуального своеобразия окружающих людей как субъектов и как личностей, построения отношений и способов обращения с ними. Социально-психологическая креативность имеет свою специфику в содержательном плане, а также отличается происхождением, уровнем сложности, своими механизмами, местом в структуре личности и рядом других параметров.

Questions connected with functioning of psychological creativity in the sphere of interpersonal communication have been discussed in this paper. Social-psychological creativity is ability for making new original ideas in the sphere of cognition of identity of surrounding people and also for making relationship and ways of communicating with them. Social-psychological creativity has its specific character in content and also differs in origin,difficulty level,its place in the personality structure and some other parameters.

Совершенствование системы подготовки специалистов предполагает разработку и внедрение принципиально новых образовательных технологий, ориентированных на развитие творческого мышления. Психологической основой этого мышления является такое его качество, как креативность. Именно оно обеспечивает главную особенность творческого процесса — порождение новых идей.

Решение поставленной практической задачи прямо связано с разработкой проблемы творчества на теоретическом и экспериментальном уровнях. Существующие в этой области исследования сконцентрированы на разработке самых общих вопросов творческого процесса безотносительно к его содержательному контексту, т.е. сфере функционирования. Причем основные исследования креативности построены на предметном материале (геометрическом, алгебраическом, шахматном и т.п.), а их результаты получили необоснованно широкую интерпретацию. Такая особенность исследования приводит к искажению научной истины и затрудняет разработку технологий формирования креативности, ориентированных на специалистов, работающих с людьми.

Социальное бытие человека имеет две основные формы: форму предметной деятельности и форму общения. Современными исследователями установлено, что познавательные процессы и соответствующие им психологические механизмы, обслуживающие выделенные формы социального бытия, имеют свою специфику. Она объясняется принципиальным отличием объектов разных форм социального бытия. В одном случае им является предмет или вещь, в другом — человек как равноправный субъект и личность. Способы обращения с человеком и способы его познания существенно отличаются от способов обращения с вещью. Выражаясь словами М.М. Бахтина, человек может быть понят как таковой лишь в том случае, если он воспринимается субъектом как равноправный субъект и личность. Обращение с ним и его понимание может быть только диалогическим, а не манипулятивным, как это происходит с безликой вещью.

В последние десятилетия было выполнено множество исследований познавательных процессов, функционирующих в контексте общения и ориентированных на познание человека как субъекта, как личности и как индивидуальности. В результате были выделены специфические особенности восприятия, памяти и мышления. Для нас наибольший интерес представляет мышление, поскольку креативность можно рассматривать как одну из его характеристик. Вряд ли можно представить себе мышление, не обладающее таким важным свой-

© К.М. Романов, Н.А. Тюрьмина, 2003

ством, как продуцирование новых идей. Именно на продуктивность как существенное свойство мышления указывал С.Л. Рубинштейн: «…задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях…» (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. С. 361).

Мышление, позволяющее понимать не физические и биологические предметы и явления, а других людей, в содержательном плане является психологическим. Оно направлено на познание индивидуально-психологических особенностей другого человека: черт характера, способностей, интересов, эмоциональных состояний, чувств, намерений, планов и т.д. Психологическое мышление можно рассматривать как систему умственных действий, на основе которых осуществляется мысленное воссоздание психологических характеристик человека. Являясь высшей формой психического отражения субъекта субъектом, психологическое мышление представляет собой особую внутреннюю разновидность существования и функционирования. В генетическом плане психологическое мышление начинает свое развитие с внешних социальных действий (или межличностных воздействий). Полагаем, что целесообразнее называть их не действиями или воздействиями, а содействиями. По психологической сущности действия или воздействия являются актами манипуляции субъекта с неодушевленным объектом. Таким образом, субъект изменяет объект, поскольку последний не способен к самоизменению. На человека как субъекта и как личность нельзя воздействовать подобным образом. Он сам себя изменяет: сам мыслит, сам переживает, сам совершает поступки и т.д. Другие люди могут только содействовать этому с той или иной степенью успешности. Именно поэтому единицей анализа межличностного познания выступает внешнее социально ориентированное действие (содействие).

Содействие — это акт, направленный на актуализацию внешней или внутренней активности другого человека: практической, эмоциональной, интеллектуальной… (например, вопрос, приказ, похвала и пр.). Содействие не изменяет другого человека, а только создает условия для самоизменения. В зависимости от того, на воссоздание каких сфер личности они направлены, выделяются следующие виды содействий: потребностно-мотивационные, волевые, сенсорно-перцептивные, мнемические, ориентированные на внимание, на воображение, на мышление, на эмоции, на способности, на свойства темперамента, на черты характера, на самоосознание, на психомоторику, на практические действия.

В ходе развития содействия преобразуются во внутренние умственные действия. Для того чтобы сформировались полноценные внутренние действия, необходимо, чтобы лежащие в их основе внешние практические и экспрессивные содействия прошли соответствующую обработку по законам интериоризации. При этом внешние компоненты сокращаются и редуцируются при одновременном разрастании внутренних компонентов. Из конкретных, развернутых (сукцессивных), внешних практических процессов на генетически исходной стадии они становятся максимально обобщенными, предельно сокращенными (симультанными), индивидуальными, внутренними по форме умственными действиями на завершающем этапе формирования, когда субъекту общения становятся доступны теоретические обобщения, прогнозы и логическое обоснование своих решений (см.: Романов К.М. Психология межличностного познания. Саранск, 1993; Он же. Формирование психологического мышления учителя: Учеб. пособие. Саранск, 1994).

Реальный процесс общения характеризуется достаточно высокой степенью неопределенности, сложности, непредсказуемости, неполнотой и противоречивостью условий. Решение задач с психологическим содержанием — это всегда творчество, открытие нового. Даже длительное знакомство с человеком не застраховывает нас от неожиданностей и открытий при общении с ним. Каждый человек уникален и неповторим как лич-

ность, что исключает всякие стандарты при межличностном понимании. Отсюда психологическое мышление должно быть творческим процессом. Данная функция обеспечивается благодаря такому свойству мышления, как креативность.

Под креативностью понимается способность и механизм порождения новых идей в какой-либо области жизнедеятельности. Учитывая тот факт, что социальное бытие человека имеет две основные формы: форму предметной деятельности и форму общения, можно говорить о существовании таких видов креативности, как предметная и социально-психологическая.

В научной литературе достаточно широко изучается креативность в сфере деятельности «человек—предмет», кроме этого, существует тенденция к автоматическому переносу результатов исследований, выполненных на предметном материале, в область взаимоотношений людей, т.е. к рассмотрению их как универсальных. Так, например, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина, опираясь на результаты американских исследователей, утверждают: «Креативность (способность к творчеству) имеет общую основу независимо от сферы деятельности и, наработанная на одном материале, может быть перенесена на другой» (Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практ. пособие. Минск; М., 2000. С. 7). Мы полагаем, что сравнительный анализ выделенных видов креативности обнаружит общие моменты, закономерности, связанные с процессом генерирования новых, оригинальных идей. Нами поддерживается критика Б.Ф. Ломова (см.: Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984) необоснованности, несправедливости полного переноса, «наложения» знаний об индивидуальной деятельности человека в мире вещей в мир людей. На наш взгляд, креативность как свойство мышления обнаруживает себя и в области общения, имеет свою специфику и требует самостоятельного научного анализа.

Обзор исследований по интересующей нас проблематике показал, что она актуальна для многих ученых (А.Н. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, У.В. Кала, С.В. Кондратьева, Е.В. Цуканова, А.А. Борисов, Н.П. Ерастов, Л.А. Петровская, А.А. Кидрон, Т.Ю. Осипова и др.), но еще недостаточно глубоко изучена. Разнообразие терминов и понятий, используемых авторами, например таких, как «психологическая интуиция», «психологическая проницательность», «социальное воображение», «социальный интеллект», «социальная одаренность», «коммуникативная креативность» и др., отражает разноуровневые подходы к изучаемому вопросу.

В рамках нашей работы мы считаем целесообразным использовать термин «социально-психологическая креативность», который в полном объеме отражает как содержательную специфику, так и процессуальную сущность выделенного нами психологического феномена. Так, «коммуникативная креативность» (Е.В. Цуканова, Т.Ю. Осипова), на наш взгляд, в содержательном плане связана лишь с процессом передачи (кодирования) и расшифровки (декодирования) смысла информации. «Социальная креативность» является более широким понятием, охватывающим продуктивные процессы, участвующие в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в социальной сфере жизни людей, политике, образовании, управлении и т.п. Примером может служить поиск оригинальных способов, средств для поддержки слабозащищенных слоев населения, в котором содержанием креативного процесса выступает социально-экономическая проблема общества или конкретного человека. В том случае, если субъекты социального взаимодействия переступят порог межличностного познания и учета индивидуально-психологических особенностей друг друга, возможно говорить о том, что социально-психологическая креативность потенциально готова заявить о себе.

Социально-психологическая креативность выступает инструментом решения именно психологических задач в области межличностного и делового общения. Она функционирует в «субъект-субъект-

ной» сфере социального бытия человека, ее содержание представлено образами людей, характеризуется своей обращенностью к ним, но и подразумевает глубокий психологический контакт между общающимися, взаимообмен эмоциями, мотивами, целями, желаниями, намерениями, чертами характера… Взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимодействие предполагают, что индивидуально-психологические характеристики партнеров по общению становятся социально-психологическими.

Таким образом, социально-психологическая креативность — это способность к продуцированию новых, оригинальных идей в области познания индивидуального своеобразия окружающих людей как субъектов и как личностей, построения отношений и способов обращения с ними.

Социально-психологическая креативность отличается от предметной рядом существенных особенностей, обусловленных прежде всего содержанием ее объекта — человека. Это достаточно сложный и уникальный объект познания, имеющий свой собственный богатый внутренний мир: мотивы, интересы, установки, отношения с другими людьми, самооценку, уровень притязаний… Человек как предмет психологического познания и описания не сводится ни к каким априорным или окончательно зафиксированным концепциям (М.М. Бахтин, И.С. Кон, Э.В. Ильенков, К.М. Романов). Все психологические описания представляют собой лишь некоторые попытки схватить мимолетность различных проявлений человеческого бытия (психологические функции, характеристики личности, психологические закономерности и т.д.). В предметной деятельности субъект имеет дело с вполне реальными материальными объектами, свойства и закономерности которых вписываются в естественно-научную картину мира. Предметная реальность обладает формой, размером, пространственно-временными координатами, физико-химическими свойствами, которые возможно воспринять органами чувств, измерить с помощью специальных приборов. Она практически полностью подчинена воле, целям экспериментатора, который свободен в выборе средств, приемов и методов познания и воздействия.

В ходе общения обе стороны взаимодействия представлены равноправными активными субъектами и личностями. Субъект-субъектная схема взаимодействия характеризуется равенством психологических позиций участников, обоюдной активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействия, но и сама в равной степени содействует другой; взаимным проникновением партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовностью принять точку зрения другой стороны; стремлением к соучастию, сопереживанию; активной взаимной гуманистической установкой партнеров.

Невозможно человека как субъекта, как личность, как душевно-духовную реальность изучать как вещь, охватить всю его сущностную характеристику. Т.А. Флоренская пишет, что «проникнуть во внутренний мир личности нельзя путем безучастного и нейтрального анализа», более того, «невозможно и методом вчувствования, слияния с ним, так как мир этот таинственен и неизмеримо глубок» (Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования (духовно-ориентированный подход) // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 5. С. 45). Действия и поступки, отражающие внутреннюю психологическую сущность человека, порой настолько многозначны, что их расшифровывание представляет собой достаточно трудную задачу. Таким образом, даже объективным методом современной психологии невозможно проникнуть в глубины мира личности. Кроме того, нередки ситуации в жизни людей, когда воспринимаемый человек умышленно или непреднамеренно «преподносит себя» с целью продемонстрировать социально желательное поведение, произвести нужное впечатление. Все эти моменты делают социально-психологическую креативность более сложной по сравнению с предметной.

Источником формирования предметной креативности выступает взаимодей-

ствие субъекта с окружающим миром физических объектов, природных или созданных человеком предметов и явлений; социально-психологической — процесс общения с людьми. Соответственно отличительная особенность социально-психологической креативности состоит в более раннем ее происхождении. Она начинает формироваться с младенческого возраста по мере включения ребенка в систему жизненно важных отношений с окружающими людьми. В контексте непосредственного эмоционального общения с матерью, а по некоторым источникам, и в процессе внутриутробного развития ребенок начинает постигать самые сокровенные душевные переживания.

Первая потребность, возникающая у человека, — потребность в общении, предметом которой является другой человек. Через сотрудничество с другими людьми ребенок овладевает подлинно человеческой формой построения своих отношений с ними. В процессе общения появляется и формируется психическая общность с миром людей.

Предметно-манипулятивная деятельность становится ведущей с начала 2-го года жизни ребенка. Посредством нее он воспроизводит общественно выработанные способы действия с вещами и придумывает новые. Дальнейшее развитие социально-психологической креативности происходит в контексте социальных отношений, опосредованных содержанием той или иной ведущей деятельности. Таким образом, в онтогенезе социально-психологическая креативность имеет более раннее происхождение, чем предметная.

В структуре социально-психологической креативности функционируют особые механизмы, такие, как эмпатия, рефлексия, идентификация и децентрация, существование которых практически невозможно в условиях предметной деятельности.

Эмпатия — это один из способов порождения идей, связанный со стремлением эмоционально откликнуться на состояние другого человека путем сопереживания или сочувствования. При этом субъект входит в аналогичное эмоциональное состояние, что позволяет ему непосредственно прочувствовать человека. Функционирование данного психологического механизма в мире вещей невозможно, поскольку эмоциональная сфера как объекту взаимодействия присуща лишь миру людей.

Аналогично и механизм рефлексии характерен лишь для процесса общения, под которым в социальной психологии понимается осознание индивидом того, как он воспринимается партнером, как этот другой познает тебя. Рефлексия дает возможность субъекту посмотреть на себя глазами других, т.е. понять их представления и мысли о самом себе. Эмпатия и рефлексия расширяют границы человеческого «Я» и тем самым увеличивают индивидуально-психологическое пространство человека, вероятность продуцирования оригинальных, адекватных идей в области понимания и взаимодействия в сфере «человек — человек».

Механизмы идентификации и децентрации также являются специфическими именно для субъект-субъектных отношений, т.е. связаны с социально-психологической креативностью.

В реальных ситуациях взаимодействия субъект с помощью механизма идентификации мысленно отождествляет себя с другим и использует себя в качестве своеобразной модели понимания и принятия решений по поводу отношения и способов поведения.

Способность представить, вообразить себя на месте других людей в психологии получила название децентрации. Ее психологический механизм заключается в умении человека учитывать чужие точки зрения и координировать их со своей собственной. На ее базе становится возможным изменение своей позиции, видение мира «чужими» глазами. Так, центральная идея А.А. Ухтомского в области психологии, связанная с учением о доминанте, гласит о важности условия направленности на неповторимое «Лицо» другого, преодоления эгоцентризма, проецирования себя на другом в ходе общения: «Пока человек несвободен еще от своего Двойника, он, соб-

ственно, и не имеет еще Собеседника, а говорит и бредит сам с собою; лишь тогда, когда он пробьет скорлупу и поставит центр тяготения на Лице другого, он получит впервые Собеседника» (Ухтомский А.А. Письма // Пути в незнаемое. М., 1973. С. 387). М.М. Бахтин, по нашему мнению, именно данный механизм креативности описывает следующим образом: «Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно увидеть изнутри его так, как он его видит, стать на его место и затем снова, вернувшись на свое, восполнить его кругозор тем избытком видения, который оказывается с этого моего места вне его, обрамить его, создать ему завершающее окружение из этого избытка моего видения, моего знания, моего желания и чувства» (Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 75).

Благодаря децентрации преодолевается «застревание» личности на своей «Я-позиции», т.е. эгоцентризм. Эгоцентризм как личностное образование проявляется в чрезмерной фиксации индивида на собственных целях, желаниях, влечениях, переживаниях и отсутствии ориентированности на внешние воздействия и состояния других людей. Крайние формы эгоцентрической обращенности лишь к собственному субъективному пространству ведут к снижению уровня продуктивности, ошибкам взаимопонимания, атрофии у человека умения сопереживать и сорадоваться. Согласно Т.И. Пашуковой (см.: Пашукова Т.И. Эгоцентризм: основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования коррекции: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2002), благодаря сбалансированному механизму центрации-децентрации обеспечивается стабильность внутренней структуры личности. Он позволяет ей оставаться отдельной, независимой эго-системой, с одной стороны, а с другой — вступать в диалог и взаимодействия с другими людьми. Автором обнаружены как социально-психологические, так и внутриличностные причины усиления устойчивости эгоцентрической позиции: сложные жизненные обстоятельства, тактика семейного воспитания, стиль руководства коллективом, количество детей в семье, характер складывающихся межличностных отношений, уровень притязания, уровень тревожности, степень невротизации личности и др. В тех случаях, когда индивиду как сложной психической системе, как личности угрожает распад, у него повышается эгоцентризм. Защитная эго-позиция часто препятствует личностному росту и совершенствованию, но при этом выполняется функция противодействия разрушительным процессам. Балансный механизм центрации-децентрации, возможно, выступает объяснительным принципом того факта, что творческие достижения человека многие психологи сопрягают с такими личностными и социально-психологическими характеристиками, как уверенность в себе, адекватный уровень самооценки и притязаний, низкая тревожность, сотрудничество как тактика семейного воспитания, демократический стиль взаимоотношений в коллективе (см.: Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 1999).

Таким образом, развитие креативности в случае нестабильности эго-системы будет предполагать особый путь высвобождения творческого потенциала от своего рода «зажимов». В таких случаях усилия психологов должны быть направлены на обучение тому, как правильно реагировать и преодолевать деструктивные и защитные процессы в своей эго-системе для свободного творческого самовыражения.

Мы полагаем, что социально-психологическая креативность более личностна, чем предметная. Как бы «срастаясь» с ней и выступая ее инструментом продуцирования идей, эта креативность представляет собой часть личности. Данная взаимосвязь обнаруживает себя в общении не только с другими людьми, но и с самим собой, т.е. человек способен делать открытия не только в сфере межличностного взаимодействия, но и в приемах, относящихся к сфере самосознания, саморегуляции. Можно сказать, что социально-психологическая креатив-

ность как бы встроена в структуру самосознания человека.

По нашему мнению, психологические задачи, связанные с самосознанием, саморегуляцией, предполагают генерирование идей, имеющих отношение к личностному развитию, психотерапевтическому самовоздействию. Однако в некоторых ситуациях, особенно в указанных нами выше, выполняя защитные функции, они настолько переструктурируют или искажают «образ Я» и реальность, подчиняя их существующему самоотношению, что уводят человека от истины. На практике психологическая защита носит по преимуществу деструктивный характер. Пытаясь поддерживать привычный уровень самоуважения, она блокирует адекватную оценку реального положения дел в социальной среде и в своем внутреннем мире, лишает человека воли, мужества и ответственности перед собой и другими. Делая социально-психологическую креативность орудием «самозаблуждения», личность не в состоянии посмотреть на себя и свои отношения с миром объективно. В таких случаях творчество имеет место, но вопрос в том, какую роль оно играет, способствует ли личностному росту, самовоспитанию. Возникает предположение о двойственной функции социально-психологической креативности в практике реальной жизнедеятельности человека: в одних случаях — созидательной, в других — деструктивной.

Деструктивная форма социально-психологической креативности обнаруживает себя и в тех случаях, когда высокоразвитые творческие способности, касающиеся мира людей, служат «орудием манипуляции» для достижения сугубо эгоистических, корыстных, а порой и аморальных, асоциальных целей. При этом партнеры по общению используют специальные приемы, идеи, позволяющие не только скрыть от противника реальные цели и мотивы, но и продемонстрировать ложные. Психологические манипуляции встречаются в политической борьбе, рекламе, бизнесе, военной сфере, спорте и т.д.

В связи с этим встает вопрос о взаимосвязи социально-психологической креативности с духовной реальностью человеческого бытия: ее нравственно-этическим строем, способностями руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни. Как известно, духовная жизнь человека всегда предполагает обращение к другому «Я», к обществу, ко всему роду человеческому.

Социально-психологическая креативность имеет очень важное значение для каждого человека как субъекта повседневного межличностного и делового общения. Психологические задачи являются наиболее широко распространенными среди людей, в реальных жизненных обстоятельствах часто требуют безотлагательного принятия решения. По сравнению с предметной креативностью здесь острее встает проблема последствий решений, которые при неудачах сопровождаются более глубокими переживаниями. Это связано прежде всего с тем, что последствия могут затрагивать жизненно важные потребности, интересы, отношения, убеждения, ценностные ориентации. Следовательно, субъект межличностного взаимодействия в большей степени ответственен за выбор содействий, связанных с принятием каких-то серьезных личностных, профессиональных решений.

Предметная и социально-психологическая креативность различны и в сферах профессионального применения. Предметная креативность должна быть хорошо развита у инженеров, архитекторов, механиков, биологов и других представителей сферы «человек — предмет». Социально-психологическая креативность необходима для представителей человековедческих профессий: педагогов, врачей, практических психологов, социальных работников, управленцев, политиков и т.п.

Чем чаще в своей повседневной жизни человек будет встречаться с примерами децентрированного образа жизни, чем чаще окружающие люди будут демонстрировать диалогическую обращенность к его индивидуальной неповторимости, тем

вероятнее формирование личности творческой, созидающей не ради эгоистического самовыражения, а для других людей.

Таким образом, проделанный нами теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Сложившееся в психологии понятие креативности представляется слишком общим и недостаточно дифференцированным.

2. С учетом принципиального различия между предметной деятельностью и общением как основными формами социального бытия человека можно дифференцировать креативность на предметную и социально-психологическую.

3. Социально-психологическая креативность отличается от предметной по содержанию, функциональному пространству, механизмам, уровню сложности, происхождению, месту в структуре личности и некоторым другим параметрам.

4. Социально-психологическая креативность является важнейшим внутренним условием эффективной работы специалистов с людьми.

5. Формирование социально-психологической креативности возможно лишь на основе особой технологии, которая только частично может совпадать с технологией формирования предметной креативности.

Поступила 17.03.03.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ*

Н.И. Мешков, *зав. кафедрой педагогики МГУ им. Н.П. Огарева, профессор*

В статье раскрывается вопрос, имеющий отношение к проблеме учебной мотивации и профессионального мышления. Отмечено, что мотивация оказывает существенное влияние на характер мышления и дальнейшее развитие профессионального мышления, которое наиболее интенсивно формируется в профессиональном учебном заведении. Управление процессом формирования профессионального мышления осуществляется как через систему решаемых задач, так и через мотивационную систему. Профессиональная мотивация на различных ступенях образования может оказывать различное влияние на качество учебной деятельности студентов.

In the article the problems relating to educational motivation and professional thinking have been investigated. It has been noticed that the motivation influences the character of thinking as well as the further development of professional thinking essentially, and the latter is being formed in professional educational institution most intensively. The shaping of professional thinking process is managed through the system of solving problems and motivational system. The professional motivation on its different stages could influence the quality of students' education.

В современных условиях переоценки сложившихся ценностей, формирования новых экономических отношений пристальное внимание необходимо уделять системе образования как определяющему фактору обновления и развития всех сфер нашего общества. Одной из важнейших задач системы профессионального образования выступает подготовка специалистов высшей квалификации для различных сфер народного хозяйства, культуры, образования и пр.

Современный специалист в той или иной профессиональной области может иметь адекватные притязания и высокое качество трудовой деятельности в том случае, если это специалист, обладающий профессиональным мышлением. Профессиональное мышление специалиста способно вскрыть противоречия в отражаемых явлениях, определить цель, сформулировать задачи и подобрать необходимые для их решения средства интеллектуальной и предметно-практической деятельности. Особенность профессионального мышления — в своеобразном синтезе практического и теоретического мышления при ведущей роли последнего.

* Статья издана при поддержке научной программы «Университеты России». Проект УЭР, 10.01.004

© Н.И. Мешков, 2003

Отметим, что основы профессионального мышления начинают закладываться в профессиональном учебном заведении при освоении учебного материала, в процессе его интериоризации.

Основной акцент в своем исследовании мы сделали на изучении профессионального мышления студентов педагогической направленности, так как у значительной их части отмечается явное противоречие между высокой оценкой значимости профессии учителя и слабым желанием заниматься этим видом деятельности. Немало и тех, кто невысоко оценивает общественную значимость данной профессии. Для них учебное заведение — это временное пристанище. Такие студенты, не имея стремления к педагогическому труду, после окончания высшего учебного заведения избегают работы в школе и других учебных заведениях. Те же, кто в силу определенных обстоятельств вынужден заниматься педагогической деятельностью, не смогут в полной мере проявить себя, достичь профессионализма, развить профессиональное мышление. Отсюда на первый план выходит проблема мотивационного обеспечения студентов, которое лежит в основе развития профессионального мышления современного специалиста. Выступая ключевой проблемой психологической науки, являясь «ядром» психологии личности, мотивация детерминирует особенности ее поведения и деятельности.

В исследовании была поставлена задача, связанная с изучением учебных мотивов студентов-педагогов, определяющих характер их познавательной деятельности и формирование профессионального мышления. При решении разнообразных задач, связанных с формированием и изучением профессионального мышления, мы исходили из следующей идеи: развитие сознания человека, особенности его мышления определяются своеобразной архитектоникой мотивации, которая очень динамична и, в свою очередь, зависит от характера и содержания деятельности.

Формирование профессионального мышления, наиболее интенсивно осуществляемое в учебном заведении, начинается в процессе выбора профессии (профориентационная ступень). Нами было выявлено, что к наиболее распространенным мотивам выбора педагогической профессии относятся профессиональные мотивы (табл. 1, 2).

Таблица 1

Мотивы выбора профессии педагога у студентов I курса с высокой академической успеваемостью

Мотив	Все факультеты		Естественные факультеты		Гуманитарные факультеты	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Интерес к профессии	179	50,4	82	54,7	97	47,3
Семейные традиции	22	6,2	8	5,3	14	6,8
Советы родителей, учителей, друзей	89	25,1	30	20,0	59	28,8
Случайно	62	17,5	30	20,0	32	15,6
Прочие	3	0,8	—	—	3	1,5
Итого	355	100,0	150	100,0	205	100,0

Таблица 2

Мотивы выбора профессии педагога у студентов I курса с низкой академической успеваемостью

Мотив	Все факультеты		Естественные факультеты		Гуманитарные факультеты	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Интерес к профессии	205	57,7	75	50,0	130	63,4
Семейные традиции	3	0,9	3	2,0	—	—
Советы родителей, учителей, друзей	47	13,2	30	20,0	17	8,3
Случайно	81	22,8	42	28,0	39	19,0
Прочие	19	5,4	—	—	19	9,3
Итого	355	100,0	150	100,0	205	100,0

Как видим, интенсивность оценки того или иного мотива неодинакова у студентов с различной успеваемостью. Наиболее высокие показатели выявлены по такому мотиву, как интерес к профессии учителя, удельный вес которого не опускается ниже 50 %.

Мотивы выбора профессии не только определяют позицию личности по отношению к избранной профессии, но и оказывают влияние на учебные мотивы, профессиональную направленность и, в конечном счете, на профессиональное мышление.

Такой профессионально-ориентированный мотив, как интерес к педагогической профессии, мы рассматривали как составляющую двух мотивов — интереса к предмету и интереса к предмету в сочетании с интересом к профессии учителя. Обнаружено, что у студентов педагогической квалификации как естественных, так и гуманитарных факультетов доминирует интерес к предмету, влияние которого проявляется у 65 % студентов, тогда как второй мотив отмечается только у третьей их части (35 %). Это соотношение почти одинаково на всех курсах. Влияние второго мотива, который можно назвать гармоническим, преобладает у студентов с высокой успеваемостью, что наиболее благоприятно воздействует как на учебные успехи, так и на формирование профессионального мышления. Такие студенты эффективно решают профессиональные задачи при использовании контекстных образовательных технологий, активных форм и методов обучения, тренингов и т.п. Наиболее высокие результаты они показывают и при прохождении педагогической практики, при проведении занятий реализуют разнообразные функции обучения: образовательную, воспитательную, развивающую.

Студенты, проявляющие интерес только к предмету, в значительной степени ограничены логическим пространством самого предмета, проявляют технократизм в раскрытии содержания предмета, не видят перед собой объект их профессиональной деятельности, который, в свою очередь, выступает субъектом в едином учебно-воспитательном процессе. У таких студентов часто проявляется формальный подход к решению учебных задач. Для них свойственны ограниченность мышления теоретическими конструктами, логическими связями и представлениями, предметным тезаурусом, что не дает возможности выйти за пределы предметного содержания, сужает поле профессионального видения.

При анализе проблемы профессиональной мотивации видны различия в профессиональных мотивах у студентов и у работающих учителей. Если в мотивации первых от курса к курсу происходит постепенное нарастание профессиональных мотивов, то у практических педагогов они всегда занимают большой удельный вес. Кроме того, у студентов профессиональные мотивы представлены в обобщенном виде, а у педагогов они конкретизированы, отвечают наиболее актуальным потребностям, видам и направлениям их работы. В этом проявляется связь мотивов и профессионального мышления с деятельностью. А поскольку модель подготовки специалиста существенно отличается от модели профессиональной деятельности учителя, то такие различия усиливаются. Знание теоретико-методологических основ формирования мотивации, профессионального мышления, конкретной практики подготовки учителей и особенностей их профессиональной деятельности не дает основания при традиционной системе вузовской подготовки ориентироваться на идеальную мотивацию учителя, на формирование эффективного профессионального мышления.

Переход от вузовской ступени к самостоятельной практической деятельности требует определенного адаптационного периода, в процессе которого происходят не только экстериоризация знаний, формирование и закрепление навыков, но и изменение мотивационной системы, настройка ее на новую деятельность. В связи с этим прослеживается корректирующее влияние деятельности на мотивацию, поскольку не любая мотивация способна вписаться в

деятельность и обеспечить ее результативность.

Адаптация различных выпускников к педагогической деятельности неодинакова. Она во многом определяется степенью соответствия наличной мотивационной системы профессионально необходимой. Становится понятным, почему некоторые студенты с высокими показателями в учебе не всегда имеют соответствующие результаты в профессиональной деятельности, и наоборот, студенты с посредственными учебными успехами имеют неплохие достижения в самостоятельной работе. В связи с этим необходимо проведение как научных изысканий, так и практических мероприятий по внедрению в практику вузовской подготовки педагогических кадров задачи, связанной с формированием надлежащей мотивации у студентов выпускных курсов. Такая мотивация должна в большей степени соответствовать мотивации учителя, отображать особенности его профессионального мышления. Поскольку современный труд учителя далеко не идеален, необходимы серьезные научные работы, направленные по поиск путей повышения качества педагогической деятельности.

Влияние профессиональной мотивации приводит к большей избирательности в учебной деятельности. Так, студенты V курса в качестве важнейшей ближайшей перспективы, определяющей характер учебной деятельности, видят задачу, связанную с успешной защитой дипломной работы, а потому они не всегда уделяют должное внимание отдельным учебным предметам. Это подтверждается наличием прямой отрицательной связи между следующими мотивами: «успешно защитить диплом», «быть постоянно готовым к очередным занятиям», хотя связь здесь слабая ($r = -0{,}34$).

Нами было выявлено, что доминирование в мотивационной системе студентов младших курсов профессиональной мотивации оказывает неблагоприятное влияние на характер формирования профессионального мышления. В этом случае не происходит становления необходимого гностического фундамента, над которым в дальнейшем надстраивается профессиональное мышление специалиста.

Поступила 23.04.03.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМА УНИВЕРСАЛЬНОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

О.О. Полякова, *аспирант кафедры психологии Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева*

Современные исследования убедительно показывают, что вузовское обучение не обеспечивает необходимого качества подготовки специалиста. В первую очередь, не формируется профессиональное мышление как совокупность некоторых особенностей мышления специалиста, позволяющая ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Кафедра психологии Мордовского госуниверситета разрабатывает проблемы формирования профессионального мышления на основе теории В.В. Давыдова. Существующий на сегодняшний день опыт формирования профессионального мышления студентов позволяет автору статьи сделать вывод об улучшении качества усвоения специальных знаний, приближении процесса обучения к практической деятельности.

University education is a very important stage of the professional growth of each modern person. But all known contemporary research have established a fact, that students are not conform to the specifications and high-class workmanship of modern social production. There are many russian psychological research about this problem with regard to all kinds of students. This is a consequence of lack of capacity modern education system to develop a specific professional thought. It defense an aggregate of thought particular properties. The chair of psychology of Mordovian State University realize investigation to creation an universal professional thought system, which based on a theory of salient soviet psychologist V.V. Davidoff.

© О.О. Полякова, 2003

Обучение в вузе — важный этап профессионального становления личности. Можно выделить ряд новообразований, которые возникают на этой стадии профессионализации: способность создавать потребительские стоимости с соответствующими параметрами качества, количества и надежности; формирование психологической системы профессиональной деятельности; готовность к адаптации и самостоятельной профессиональной деятельности.

Практически все доступные нам сегодня исследования профессионального становления студенчества в один голос констатируют тот факт, что выпускники вузов не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени. Например, еще в 1973 г. в отношении студентов-психологов Л.П. Доблаев указывал на «беспомощность при столкновении в трудных психологических ситуациях, то и дело возникающих во взаимоотношениях между людьми в процессе трудовой или учебной деятельности» (Доблаев Л.П. К вопросу о формировании профессионального психологического мышления у студентов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. Л., 1973. С. 10). В.П. Андронов отмечает недостаточный уровень подготовки врачей: «... профессионализм многих из них настолько низкий, что они не всегда в состоянии квалифицированно поставить диагноз и выбрать оптимальную тактику лечения» (Андронов В.П. Психология профессионального мышления. Саранск, 2000. С. 7). Студенты-историки в большинстве своем в процессе решения исторических задач не справляются с выявлением исторических тенденций и закономерностей (см.: Шукшина Л.В. К вопросу о формировании профессионального социально-исторического мышления // Российская провинция: история, культура, наука: Материалы II—III Сафаргалиев. науч. чтений. Саранск, 1998. С. 636). Проблема недостаточной готовности к самостоятельной профессиональной деятельности отмечается во многих исследованиях. Это явление установлено, в частности, при решении профессиональных задач и будущими государственными служащими (см.: Дулепова-Менейлик О.Ю. Развитие профессионального мышления у государственных служащих:. Дис. … канд. психол. наук. М., 1999), и будущими учителями (см.: Чемоданова О.И. Формирование профессионально-ориентированного мышления будущего учителя: на материале изучения дисциплин психолого-педагогического и медико-биологического циклов: Дис. … д-ра пед. наук. Тула, 1999) и т.д.

В чем же причина того, что за пять лет вузовского обучения студент не становится специалистом? Накопленный в психологической науке эмпирический материал свидетельствует о том, что традиционная система образования не способствует развитию специфического профессионального мышления, а только лишь вооружает студентов определенным набором знаний, фактов, методов и технологий работы. Традиционно критерием эффективности вузовского обучения является уровень усвоения студентами знаний, умений и навыков (ЗУН), вокруг которых строится и система контроля успеваемости студентов. Уточним, что ЗУН сами по себе являются необходимым условием начала профессиональной деятельности, но отнюдь не достаточным. Всем известно, как быстро в современном информационном поле накапливаются, изменяются знания в различных сферах науки и техники. Рано или поздно у каждого специалиста (естественно, если специалист действительно стремится к совершенству в своей профессии) настает момент, когда уже невозможно успевать отслеживать всю или хотя бы наиболее важную, полезную информацию в своей области, что приводит к развитию информационного невроза (явления, все больше распространяющегося в наше время).

Сегодня мы утверждаем, что для профессионала важно не просто обладать определенными профессиональными знаниями, но прежде всего уметь ориентироваться в своей профессии независимо от того, стандартную ли задачу необходимо решить, используя для этого из-

вестные способы и методы, или же нужно создать, изобрести, применить новый способ решения такой задачи, которая встала перед специалистом впервые. Одним из путей разрешения этой проблемы является формирование профессионального мышления у студентов. Именно профессиональное мышление не просто позволяет применять полученные знания в реальной практике, но и определяет творческую деятельность специалиста, его способность к инновациям, новым открытиям и свершениям. Вот почему проблема профессионального мышления становится все более актуальной проблемой в психологической науке.

Профессиональное мышление понимается как некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в той или иной предметной области. Постоянное оперирование специальным, профессиональным материалом накладывает отпечаток на особенности мыслительного процесса, вырабатывается определенная направленность, происходит специфическое структурирование мыслительной деятельности специалиста. В этом выражается и индивидуальность профессионала: «способность видеть то, что другие не видят» (Андронов В.П. Психология профессионального мышления. Саранск, 2000. С. 27). Именно профессиональное мышление позволяет специалисту достичь такой высшей, активной, формы профессионального развития, когда, по словам Ю.П. Поваренкова, «индивид выходит за рамки требований, поднимается над ситуацией профессионального развития и превращает свой труд в объект практического преобразования» (Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. … д-ра психол. наук. Ярославль, 1999. С. 295).

В деятельности современного специалиста внешние факторы (социокультурные, социально-экономические) и факторы внутренние (психологические, интеллектуальные, мировоззренческие) взаимосвязаны, и сама деятельность становится все более универсальной, поэтому потенциал специалиста определяется не только его способностями и узкопрофессиональными знаниями, умениями, навыками, но и общей культурой, включающей и культуру познания.

К настоящему времени опубликованы исследования технического, клинического, архитектурного, математического, физического, художественного, сценического, военно-технического, социально-исторического, юридического, педагогического и других типов профессионального мышления. Кроме того, можно отметить дальнейшую дифференциацию типов профессионального мышления в зависимости от типов деятельности. Так, например, в педагогическом мышлении отдельно изучается специфика мышления воспитателя дошкольных учреждений (см.: Тараскина И.В. Психологические условия формирования педагогического мышления у будущих воспитателей дошкольного учреждения: Дис. … канд. психол. наук. Казань, 1999), художника-педагога (см.: Гладышев Г.М. Педагогические условия развития духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога: Дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2000), учителя музыки (см.: Харитонова Т.В. Формирование профессионального мышления будущего учителя музыки: Дис. … канд. психол. наук. Казань, 1998), олигофренпедагога (см.: Галанова И.В. Проблема обучения решению профессиональных задач студентов-олигофренпедагогов // Российская провинция: история, культура, наука. С. 631—633).

Интеграционные процессы в исследованиях проблемы проявляются в постоянном поиске универсальной системы формирования профессионального мышления специалиста любого типа. К настоящему времени хотя и существуют фундаментальные исследования, единая, целостная теория профессионального мышления все еще не создана. И в решении этой задачи нам видится большой потенциал интеграции различных наук: философии, психологии, педагогики, методологии, с одной стороны, и специальных наук — с другой.

Результаты исследований, проводимых членами кафедры психологии Мордовского госуниверситета, позволяют говорить о том, что интегральная система развития профессионального мышления у студентов вполне может быть основана на концепции развивающего обучения, разработанной В.В. Давыдовым и его сотрудниками. В соответствии с положениями данной концепции содержание учебного предмета должно строиться по принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному, что обеспечивает развитие мышления теоретического типа. Такое мышление «преследует цель воспроизведения сущности изучаемого предмета» (Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 129) в отличие от эмпирического мышления, итогом которого могут быть лишь «результаты чувственных наблюдений» (там же. С. 109). С развитием теоретического мышления тесно связано содержательное обобщение, в процессе которого «обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным», содержательное обобщение позволяет «открыть закон становления внутреннего единства этого целого» (там же. С. 127).

Основным методом обучения в концепции В.В. Давыдова является метод решения учебных задач, а само обучение направлено не на «трансляцию» готовых знаний, а на формирование теоретических понятий, главное отличие которых состоит в том, что в них «воспроизводится процесс развития, становления системы, целостности, конкретного и лишь внутри этого процесса раскрываются особенности и взаимосвязи единичных предметов» (там же. С. 110).

Исследования кафедры бесспорно показывают, что высокий уровень профессионального мышления определяется именно мышлением теоретического типа. Профессиональное мышление, сформированное на основе мышления теоретического типа, позволит специалисту находить новые оригинальные пути решения профессиональных задач, совершенствовать условия труда, овладевать новыми способами и орудиями труда. Конечно, достаточно высокого уровня профессионализма можно достичь и на основе эмпирического профессионального мышления, но тогда специалист использует в своей деятельности лишь память, застывшие формулы, правила, модели поведения, действует в ограниченном информационном пространстве и не способен к творчеству. Такое мышление не проникает в саму суть, внутреннее содержание предмета, оно не в состоянии вскрыть диалектические взаимосвязи предметов и явлений действительности.

На основе концепции теоретического мышления и содержательного обобщения В.П. Андроновым создан принципиально новый подход к формированию врачебного профессионального мышления. Обучение студентов по разработанным им экспериментальным программам дает значительный развивающий эффект по сравнению с результатами традиционного обучения. В соответствии с этим подходом профессиональное мышление понимается как «рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач» (Андронов В.П. Указ. раб. С. 35). Учебная деятельность студентов рассматривается как построение и решение системы профессиональных задач, представляющих собой ситуации профессиональной реальности. Содержанием задачи является описание конкретной цели в различных условиях. Решение системы задач позволяет овладеть основными компонентами теоретического мышления: анализом, рефлексией и планированием.

Подобный подход был применен и при исследовании профессионального социально-исторического мышления, когда диагностика и формирование такого мышления проводились с помощью решения системы социальных задач (см.: Шукшина Л.В. Указ. раб. С. 634). При исследовании профессионального мышления олигофренпедагога так же использовались специфические для этой деятельности учебно-профессиональные задачи (см.: Галанова И.В. Указ. раб. С. 631).

Существующий на сегодняшний день опыт формирования профессионального

мышления студентов различных факультетов на основе указанного подхода позволяет сделать вывод об улучшении качества усвоения специальных знаний, приближении процесса обучения к практической деятельности. Данный подход к построению учебной деятельности студентов вполне может быть применим для решения проблемы формирования профессионального мышления в вузе.

Трудность разработки образовательных программ развивающего типа состоит в раскрытии специфики профессиональных задач. Автор подобной программы должен быть квалифицированным психологом и в то же время ориентироваться в специфических вопросах конкретной профессии; исследователь должен свободно разбираться в профессиональных задачах, вникать в их содержание и контекст. Здесь нам видится большой потенциал интеграции наук, тесного сотрудничества различных специалистов и достижений различных исследований.

Перед исследователями профессионального мышления стоят задачи дальнейшей разработки специфики различных типов профессионального мышления, создания универсальной теоретической модели профессионального мышления, выявления психологических основ формирования профессионального мышления у студентов, разработки и апробации соответствующих методических рекомендаций.

Поступила 24.04.03.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

А.Н. Баженова, *ст. преподаватель кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета*

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессиональной деформации личности психолога как фактора, определяющего особенности его поведения, общения и самоотношения. Новизна содержания данной статьи заключается в том, что проблема профессиональной деформации личности психолога, во-первых, рассматривается в психологическом аспекте, а во-вторых, касается в большей степени сферы жизнедеятельности личности психолога, а не его профессиональной деятельности.

In the article the idealized case study of professional deformation of the person of the psychologist as factor determining a features of his behavior, dialogue and self-attitude is submitted. The novelty of the contents of the given article is consist of that the problem of professional deformation of the person of the psychologist, at first, is esteemed in psychological aspect, and, secondly, concerns, in the greater degree, orb of habitability of the person of the psychologist, instead of his professional work.

Престижность профессии психолога в современной России обусловила повышение научных интересов к вопросам профессионального становления психолога и условий, способствующих достижению успехов в его профессиональной деятельности. Одной из малоизученных проблем профессионального развития психолога является проблема влияния профессии на личность психолога. В научных исследованиях эта проблема периодически возникала, однако в основном рассматривался психофизиологический аспект, т.е. влияние профессиональной деятельности (условий, особенностей) на организм человека, на индивида. Сегодня в центре изучения отношений человека и профессии — психологический аспект: влияние профессиональной деятельности на личность и в целом на жизнь человека. В профессии психолога это влияние особенно велико, потому что основным инструментом профессиональной деятельности в этом случае выступает личность.

По данным немногочисленных исследований, психологи имеют следующие проблемы:

— сложные семейные взаимоотношения;

— неумение удивляться новому;

© А.Н. Баженова, 2003

— рациональное объяснение психологическими знаниями фактов действительности;

— повышенную когнитивную сложность;

— усугубление собственных психологических проблем;

— нарушения здоровья (см.: Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 2001; Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996; Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психол. газ. 1998. № 1).

Интересно, что некоторые из перечисленных проблем являются полем деятельности самого психолога. Причины, по которым психологи испытывают эти и другие трудности, разнообразны (мотивация выбора профессии, адекватность профессионального выбора, особенности личности, индивидные качества). На наш взгляд, основной причиной и условием негативных изменений жизнедеятельности психолога служит профессиональная деформация его личности. Данный феномен недостаточно изучен и описан в психологии. Теоретически и практически он представлен в работах С.П. Безносова, Б.Д. Новикова, Д.Г. Трунова.

Профессиональная деформация личности представляет собой искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе и другим людям (см.: Маркова А.К. Указ. раб. С. 158). Это проявление в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности таких психологических изменений, которые начинают отрицательно влиять на осуществление деятельности, на психическую структуру самой личности (см.: Новиков Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций сотрудников исправительно-трудовых учреждений: Дис. … канд. психол. наук. Тверь, 1993. С. 86). Профессиональная деформация происходит посредством переноса сугубо деятельностных норм как регуляторов активности профессионала в пространство жизни его личности (сферу личностного общения, поведения, быта, делового общения с представителями других профессиональных цехов и подразделений). Психологический механизм профессиональной деформации личности может анализироваться как согласование, борьба или конфликт между субъектом и личностью как компонентами единой структуры индивидуальности человека (см.: Безносов С.П. Профессиональные деформации личности: (подходы, концепции, метод): Дис. … д-ра психол. наук. СПб., 1997. С. 11—13).

Главной задачей данной работы является теоретическое объяснение причин возникновения, особенностей и последствий профессиональной деформации личности психолога. Эта задача может быть решена через раскрытие следующих вопросов: особенности профессионального и личностного пространства жизнедеятельности психолога, профессиональное развитие психолога, специфика взаимодействия психолога и других участников этого процесса, особенности изменений личности психолога и их проявления. Теоретическими основаниями раскрытия поставленных вопросов являются теория нормативного описания деятельности О.С. Анисимова, концепция профессионального развития Н.С. Пряжникова и теория личности В.Н. Мясищева.

Человек представлен и проявляется в разных пространствах. Среди них наиболее важные:

— пространство организма, где человек представлен как индивид;

— пространство поведения, общения — как личность;

— пространство профессиональной деятельности — как субъект труда.

В указанных пространствах человек формируется гетерохронно и под влиянием различных факторов. Индивид развивается первым (уже с первых минут зачатия), при этом большое значение имеют биологические факторы: наследственность, состояние здоровья родителей, протекание беременности и родов, экология. Личность складывается скорее всего начиная с определенного периода пренатального развития, когда плод реагирует на какие-то внешние ситуации, демонстрирует свое к ним отношение. На

развитие личности в большей степени оказывают влияние социальные факторы: семья, семейное воспитание, отношения между членами семьи, школа, общение со сверстниками. Субъект труда развивается позже индивида и личности, первым проявлением этого процесса может служить предпочтение, отдаваемое ребенком тем или иным видам игровой деятельности. Факторы, воздействующие на развитие субъекта труда, могут быть разделены на две группы — внутренние (интересы, склонности, способности) и внешние (влияние родителей и друзей, престижность профессии в обществе, выгодное материальное обеспечение жизни этой профессией, высокий социальный статус). Между индивидом, личностью и субъектом существует взаимосвязь, так как человек — это целостность, на разных этапах жизни они находятся в разных отношениях с точки зрения их взаимовлияния. Поскольку значительную часть жизни человек вовлечен в профессиональную деятельность и в какой-то степени зависит от нее, можно предположить, что субъект оказывает большее влияние на индивида и личность, чем они на него.

Рассмотрим пространство профессиональной деятельности психолога, применяя положения теории нормативного описания деятельности.

Любая деятельность многоактна, процессуально она состоит из некоторого числа отдельных актов. Но любой деятельностный акт, каким бы содержательно непохожим на другие он ни казался на первый взгляд, всегда состоит из одних и тех же частей, т.е. всегда имеет одну и ту же структуру. Тщательно рассматривая специфические содержания каждого элемента этой структуры, можно увидеть особенности актов деятельности, характерные для той или иной специализации труда. Любая отдельно взятая технология каждого труда (преподавательского, исследовательского, проектировочного, управленческого, исполнительского и т.п.) состоит из следующих составных частей:

1) исходный материал, предмет труда — материал будущих преобразований, который находится в некотором первоначальном состоянии, например: больной пациент, необученный солдат, кусок металла для будущей гайки и т.д.;

2) процесс преобразования — действие, операция над исходным материалом, например: процесс лечения, обучения, вытачивания;

3) конечный продукт — материл, который перешел в некоторое другое состояние, например: здоровый пациент, опытный солдат, готовая гайка;

4) средства — инструменты, с помощью которых осуществляется процесс преобразования. Средства могут быть внешними и внутренними (психотехническими), механическими и электронными, материальными и «идеальными» (знаковыми);

5) способ — путь применения данного средства. Способы также могут быть разными: правильными и ошибочными, культурными и варварскими, традиционными и новаторскими;

6) субъект деятельности — агент данной технологии, которым может быть и человек, и машина. Субъект должен обладать определенными способностями, иметь сознание, в котором находятся знания о деятельностных нормах — цель деятельности (субъективное психическое представление о конечном результате); план (временное представление процесса преобразования); технология (представление об исходном и конечном продуктах процесса преобразований, средствах и способах их применения); программа (предписание о том, как человек должен участвовать в деятельности); проект (совокупность представлений и предписаний о структуре будущего продукта и процессе его получения); метод (обобщенное, абстрактное, мысленное представление о некоторой деятельности, в которой не учитывается специфика конкретных условий достижения результата); методика (конкретизированное представление о вариантах применения метода с учетом некоторых условий); подход (целостное представление о жизни и деятельности); принцип (некоторое исходное средство конкретизации общего по-

нимания деятельности) (см.: Безносов С.П. Указ. раб. С. 45—50).

Положив в основу данные положения, проанализируем деятельность психолога как субъекта профессиональной деятельности. «Субъектность — это постоянное стремление человека ко все большей своей осознанной спонтанности в выборе или реализации той или иной трудовой деятельности через психологическое освоение окружающего, уменьшающее его зависимость от этого мира и расширяющее возможности взаимополезного (полноценного) взаимодействия с миром» (Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж, 1997. С. 109).

Исходным материалом в структуре деятельности практического психолога является внутренний мир клиента, находящийся в не-нормальном состоянии в том смысле, что оно отличается от состояния многих других людей и мешает жизнедеятельности самого клиента. Это первый сложный момент, определяющий развитие личности психолога, потому что между ним и клиентом возникает психологический барьер («я не такой, как ты; ты не такой, как я»).

Конечным продуктом должен стать реконструированный внутренний мир клиента, обеспечивающий ему психологически комфортное состояние. Основным средством процесса преобразования выступает личность самого психолога с ее своеобразием, уникальностью и жизненной историей. Это второй сложный момент, потому что в деятельность вовлекается другое пространство жизнедеятельности психолога — личностное. Следовательно, психолог должен обеспечить сохранность данного инструмента, однако условия процесса обеспечения остаются открытым вопросом. Если врач, общаясь с больным пациентом, имеет возможность защитить свой организм маской или перчатками, то у психолога в качестве средств защиты могут выступать только внутренние, психологические приемы, которыми ему необходимо овладеть.

Следующий сложный момент в функционировании психолога как субъекта — деятельностные нормы: большинство из них в сознании психолога не представлены, потому что нет разработанных нормативных документов, касающихся деятельности, например, психолога-консультанта. В данном отношении хорошо обстоят дела с документами о деятельности психологов в детских учреждениях, учреждениях общего и специализированного образования. Все остальные психологи самостоятельно формулируют для себя нормы. Процесс преобразования внутреннего мира клиента — процесс отражения психологом этого внутреннего мира. «Практический психолог в своей работе открывает для клиента психическую реальность его собственной жизни, для этого он владеет специальными знаниями, позволяющими вычленить, описать, проанализировать эту реальность» (см.: Абрамова Г.С. Указ. раб. С. 73). Однако здесь тоже есть сложности. Как отмечает Ф.З. Кабиров, практический психолог не объясняет основные проявления человеческой индивидуальной жизни, а интерпретирует жизненную ситуацию клиента, что служит объективацией картины мира самого психолога, не означающей гарантию профессионального успеха. Другой «ловушкой сознания практического психолога» является представление об универсальности и эффективности какой-либо одной психологической теории, с помощью которой можно решать любые проблемы. (см.: Кабиров Ф.З. Позиция психолога в практике психокоррекции: Учеб. пособие. Омск, 2001. С. 38—42). Наконец, способ преобразования в структуре деятельности практического психолога также представляет собой вопрос, вокруг которого ведутся споры. Часто сравниваются между собой два возможных подхода специалиста к другому человеку как клиенту: «субъект-объектный» и «субъект-субъектный». Этот вопрос является очень спорным, особенно в отношении деятельности психолога, и в настоящей статье рассматриваться не будет. Однако понимание самим психологом того подхода, в котором он реализует свою профессиональную деятельность, выступает фактором, поддерживающим его как субъекта деятельности.

По Н.С. Пряжникову, в своем развитии психолог как субъект деятельности проходит несколько этапов:

1) стремление самоутвердиться в практической психологии, реализуемое часто в поиске и освоении эффективных, общепринятых, «модных» на данный момент методов работы;

2) некоторое «разочарование» в общепринятых формах и методах работы, связанное с тем, что данные методы не всегда позволяют решать проблемы клиентов, а также с тем, что часть методов оказываются по разным причинам неприемлемыми для данного психолога (формирование мотивационной основы для будущего развития индивидуального стиля деятельности);

3) попытка сделать что-то по-своему, стремление «импровизировать» в своем труде, вкладывать что-то от себя лично (начало формирования индивидуального стиля деятельности);

4) осознание необходимости теоретической базы для «импровизации» и выработки индивидуального стиля деятельности (переосмысление сущности своей работы);

5) импровизация на основе знания (нового осмысления) своего дела, связанного с выработкой собственного индивидуального стиля работы, что выражается в модификации известных методов, в конструировании новых методик и методических приемов, а также в нахождении новых смыслов своего труда.

Как отмечает автор, некоторые психологи могут «застревать» на отдельных этапах (см.: Пряжников Н.С. Указ. раб. С. 98). Итак, развитие и функционирование психолога как субъекта профессиональной деятельности характеризуется сложностями, связанными как со спецификой этой деятельности (работа с внутренним миром человека), так и с невозможностью психолога за короткое время (особенно это волнует выпускников психологических факультетов) определить для себя самого профессиональную позицию и способы работы.

Поскольку основным инструментом профессиональной деятельности практического психолога является его личность, необходимо рассмотреть личностное пространство жизнедеятельности психолога.

Личность как характеристика развития человека в социуме есть высший уровень психики, регулирующий всю психическую деятельность. Это система отношений человека к окружающей действительности. Самое главное и определяющее личность — ее отношения к людям, являющиеся одновременно и взаимоотношениями. Отношения избирательны прежде всего в эмоционально-оценочном (положительном или отрицательном) смысле. Они представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях, переживаниях, и, в свою очередь, образуются и формируются в процессах деятельности (см.: Мясищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995. С. 48—53). Через отношение к другим людям человек меняет отношение к себе. Условием этого изменения является общение как вид деятельности человека. Таким образом, в общении и посредством общения происходит формирование личности человека.

Так как профессия психолога социальна, т.е. предполагает взаимодействие специалиста с другим человеком, то основой этого взаимодействия служит именно общение. Психолог общается с клиентом, имеющим на момент обращения к нему не-нормальный, не удовлетворяющий его внутренний мир, что проявляется в эмоциональных реакциях, которые клиент демонстрирует психологу. Еще на этапе профессионального обучения каждый студент-психолог усваивает правило: клиенту можно помочь, если на время стать им, «вжиться» в него, прочувствовать его состояние, отношение к окружающей действительности, как бы «примерить» на себя его личность. Но ведь у психолога есть своя, другая личность, и ее на время необходимо «снять» или «примерить» личность клиента на свою. Психологу приходится постоянно иметь дело с личностными проблемами, использовать свою личность как основу для неидентичных ей конструкций.

Вследствие этого в структуре личности психолога происходят изменения — меняются его отношения к Другому человеку. «Другой» — это рабочая категория для психолога, позволяющая прояснить индивидуальность внутреннего мира, человеческую сущность (см.: Абрамова Г.С. Указ. раб. С. 267).

Как было показано выше, изменение отношений к другим людям детерминирует изменение отношения к себе, т.е. изменение личности. Личностное пространство жизнедеятельности психолога — это пространство его поведения и общения с близкими, друзьями, знакомыми. Так как личность выступает средством профессиональной деятельности и в процессе этой деятельности деформируется, изменяются и характеристики пространства поведения и общения.

Итак, профессиональная деформация личности психолога возникает вследствие вовлечения в пространство профессиональной деятельности личности как основного инструмента этой деятельности, при этом сама профессиональная деятельность характеризуется отсутствием выработанных и зафиксированных деятельностных норм, а основным предметом является не-нормальный внутренний мир человека, в логику которого психолог как субъект деятельности встраивает свою личность, тем самым оказывая на нее внешнее (обусловленное ситуацией взаимодействия с клиентом) давление.

Проявлениями профессиональной деформации личности психолога, как отмечает Д.Г. Трунов, является следующее:

— объяснение жизненных проблем психологическими причинами;

— приобретение навыков в рационализации своих проблем;

— обездвиживающее, лишающее спонтанности самонаблюдение;

— гнет профессиональных обязанностей и навыков;

— комплекс «сапожника без сапог»;

— поиск людей, нуждающихся в психологической помощи;

— потеря способности удивляться;

— профессиональный цинизм (см.: Трунов Д.Г. Указ. раб.).

В эмоциональной сфере профессиональная деформация личности может проявляться как эмоциональное выгорание, которое иногда называют психической деформацией. Если личность длительное время испытывает мощные энергетические воздействия, то формой психической деформации может стать невроз.

Профессиональную деформацию личности психолога некоторые считают вполне закономерным явлением — такова профессия. Однако эта профессия становится привлекательной для все большего числа людей, поэтому изучение и профилактика профессиональной деформации личности психолога является важнейшей задачей как науки, так и высшей школы.

Поступила 14.03.03.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

РОЛЬ АРХЕТИПОВ И МЕНТАЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

И.В. Загороднова, *доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева*

Социальная традиция есть осевой показатель сохранности в обществе культуры. Как показывает практика, инновационные процессы, происходящие в обществе, ставят педагогов перед необходимостью адаптировать зарубежный опыт, формируя «репродуктивно-западническую» ориентацию школы, но эти попытки чаще всего оказываются неудачными. Именно поэтому состояние российского общества, система образования и воспитания требуют осмысления. Содержание статьи посвящено воздействию архетипа и ментальности на формирование педагогических систем.

Under modern conditions the problem of upbringing acquires a special importance, as nowadays in our society the reappraising of old life values and forming new ones is taking place. These values play a significant role in the process of upbringing. Under such conditions a new idea that can consolidate people and orientate them in the modern cultural space is needed. We consider that in this difficult transitional time it is extremely important to come back to one's roots, one's own type of upbringing, as each nation has its own upbringing model. We can say that this model is a part of the national character, as from the earliest times people were bringing up their children in the conditions that were conductive to their survival and therefore to generating specific culture. And nowadays such upbringing is needed as never before. From our point of view upbringing is a category that is extremely important in social life and significant in social development. New generations, replacing old ones, should constantly improve it. The article is dedicated to reflections concerning these problems.

Педагогические теории или системы являются построениями особого рода: они ориентированы не на настоящее, не на прошлое, а на будущее. Они не объясняют причины того, что было, или причины существующего. Их цель — предписывать правила поведения, касающиеся воздействия на подрастающее поколение. Исходя из этого в педагогической системе следует различать два таких понятия, как педагогика и воспитание. Педагогика — это теории, позволяющие постичь воспитание, некий способ осмысления воспитательных вопросов. Это практическая теория, которая анализирует с научной точки зрения воспитательные системы, чтобы дать деятельности воспитания идеи, которые направляют ее. Это теория, но не действия. Она имеет целью выразить не природу данных вещей, а направить деятельность. Теория не является действиями, но очень близка к действиям, которые она призвана ориентировать.

Совсем иначе обстоит дело с воспитанием. Это — действия, осознанные или неосознанные, постоянно осуществляющиеся по отношению к подрастающим поколениям. Иногда педагогика и практика воспитания могут противостоять друг другу.

Таким образом, в своем понимании мы дифференцируем два названных вида теоретических построений. Но, несмотря на то что мы разграничиваем эти понятия, педагогика связана с воспитанием и именно она сегодня должна стать для воспитания повседневно необходимой помощницей. Ведь воспитательные действия не могут обойтись без своего осмысления, по крайней мере, это становится необходимым с того момента, когда народы достигают определенной ступени цивилизации.

Индивид является основным элементом интеллектуальной и нравственной культуры человечества, воспитание же должно всеми возможными способами стараться содействовать ее развитию. В этом состоит и роль педагогики. Чтобы педагогическая мысль смогла произвести полезные действия, которые мы вправе от нее ожидать, нужно подчинить ее соответствующей культуре. И тут мы встаем перед необходимостью получить ответ на вопрос о том, чем определяется поведение человека: врожденными или благоприобретенными свойствами? Это, во-первых. Во-вторых, нас будет интересовать аспект доминирования самобытных и заимствованных элементов как в поведении, так и в формировании педа-

© И.В. Загороднова, 2003

гогических систем. Ответы на обозначенные вопросы для нас важны, так как, ориентируясь на них, мы предпримем попытку проанализировать проблему соотношения ментальности, архетипов сознания и формирования педагогических систем.

В поисках ответов адресуемся к рассуждениям антропологов, этнологов, этнопсихологов. Считаем необходимым обратиться к концепции известного этнолога Франца Боаса, которого считают архитектором современной этнологии. Основанием теории Боаса послужило то, что он отверг теории и методы изучения человека, признаваемые XIX в. Главным положением, которое он отстаивал в научной полемике, было возражение против применения общих теорий и схем при изучении культуры различных племен, народов. Тем самым был создан плацдарм для новых теорий и подходов. Сам Боас утверждал, что каждая культура имеет свой собственный уникальный путь развития и может быть понята только как историческое явление. В понимании Боаса, культурой является совокупность моделей поведения, которые усваивались человеком в процессе взросления, а значит, социализации или воспитания, и принятой им культурной роли. Он был уверен, что не только язык, но и эмоции являются результатом нашей общественной жизни и истории народа, к которому мы принадлежим. Боас отстаивал мнение, что любой культурный элемент должен пониматься только в целостном культурном контексте, частью которого он является. Что же касается заимствований, то в соответствии с его теорией заимствованный элемент переосмысливается и приобретает иное значение.

Психологической антропологией принцип развития и изучения различных культур принимается. Ставится под вопрос только характерное для этнологии предположение о переосмыслении заимствованных элементов.

Таким образом, мы можем сделать предварительный вывод: поведение человека есть следствие условий, определивших его появление. Это значит, что поведение по своему происхождению и значению носит социальный характер и имеет отношение к области общественного сознания.

Общественное сознание играет большую роль в историческом развитии. Это актуальный фактор, обусловливающий поведение людей, поскольку он является фактором общественного сознания. Сам исторический процесс, в отличие от сознания, в концепции ментальностей трактуется как потенциальная причина. Сознание считается актуальным, поскольку оно определяет поступки и поведение людей. Сознание включает в себя различные формы. Мы имеем в виду идеи, в частности, педагогические идеи, являющиеся существенными в определении педагогических систем. Формы общественного сознания отражают бытие людей. И в каждом обществе на отдельном историческом этапе есть определенные специфические условия для формирования сознания. Это могут быть: «…культура и традиции, язык, образ жизни и религиозность — они образуют своего рода матрицу, в рамках которой и формируется ментальность» (Шкуратов В.А. Историческая психология. Ростов н/Д, 1994. С. 35). В соответствии с определением В.А. Шкуратова ментальность — это «уровень сознания, на котором мысль не отделена от эмоций, подсознательных стереотипов и шаблонов» (там же. С. 85).

Кроме всего сказанного, не следует забывать, что различные педагогические системы — продукт мысли человека, поэтому они являются отображением их творца — человека. Вследствие этого мы не можем не принимать в расчет ментальность людей, участвовавших в создании педагогических систем. Причем здесь, по мнению отечественных исследователей В.С. Жидкова и К.Б. Соколова, мы должны обратиться к «потаенным областям их сознания», ввиду того что данные области против намерений и воли творца отражаются в созданном им (см.: Жидков В.С., Соколов К.Б. Десять веков российской ментальности. СПб., 2001). Эта мысль прямо связана с определением архетипа, трактуемого в классическом психоанализе Фрейда Юнгом как общечеловеческое основание («грибница»)

душевной жизни индивидов. Нечто наследуемое, а не формирующееся на базе индивидуального опыта.

Здесь следовало бы разграничить две трактовки понятия «архетип», содержание которых будет нам небезразлично. Во-первых, «собственно архетип», во-вторых, «архетипические представления». «Собственно архетип» не имеет конкретного психического содержания, «архетипические представления» же являются результатом совместной работы сознания и коллективного бессознательного (см.: Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М., 2001. С. 75).

Педагогическая наука теснейшим образом связана с практикой и создает единый деятельностный цикл в сфере образования. Целостность системы образования обеспечивается жесткой направленностью деятельности всех образовательных учреждений на реализацию единого информационно-знаниевого типа образования (набор установок, мировоззренческих идей).

Кроме того, педагогика как гуманитарная наука прямо связана с душевным и духовным миром человека, поэтому воспитание, созданное определенным народом, базируется на народных началах. Основой его не могут быть идеи, заимствованные у других народов. Не случайно в современных исследованиях, посвященных заимствованиям в период Петровских реформ, утверждается, что Россия сумела сохранить свою культурную самобытность. Историки считают, что западные ценности не внедрялись в народ и не затрагивали его жизнь. Сохранению самобытности культуры способствовали прежде всего базовые ценности общества, стандарты, нормы деятельности, правила поведения и т.д., т.е. то, что передается через систему образования и воспитания. Стандарты западной культуры имитировали: язык, одежду, быт, правила этикета. В целом же жизнь людей представляла собой матричное воспроизводство стабильных норм и эталонов, содержащихся в ядре культуры. Отсюда следует, что «бессознательные комплексы» влияют как на поведение человека, так и на характер восприятия им мира, более того, они требуют определенной компенсации в рамках той культурной системы, в которой человек находится.

Еще К.Д. Ушинский в ответе германским теоретикам сформулировал положение о том, что у каждого народа своя особая национальная система воспитания. Соответственно основой русской национальной педагогики являются православие и византинизм как фундамент культурного организма России.

Вслед за мыслителями XIX и XX вв. (Н.Я. Данилевским, К.Н. Леонтьевым, О. Шпенглером, С.Н. Трубецким, К. Леви-Строссом, Л.Н. Гумилевым) мы считаем, что «общечеловеческие ценности» — это подмена понятий и попытка в качестве единственного образца навязать ценности западноевропейской культуры, или романо-германского культурно-исторического типа. Причем именно естественная этническая история людей раскрывает механизм проявления «природосообразного» или «противоприродного» мироощущения. Так, чувство принадлежности к миру и жизни обусловлено адаптированностью человека к социальной среде. Оно выражается совпадением или несовпадением этнического стереотипа поведения в социальном взаимодействии. Противостояние может быть проявлено на личностном уровне в виде склонности к нарушению норм, но более серьезные последствия оно может иметь в виде замалчивания, искажения, подмены (общечеловеческое — национальное).

Таким образом, коллективное бессознательное, или архетип, как и менталитет, предоставляет человеку определенную степень свободы, предусматривающую выбор, где критерием становится отношение к окружающей среде или миру. Школа также служит показателем внутреннего «Я». Это своего рода система, частью которой мы являемся, элементы которой существуют и функционируют в связи с другими элементами. Отсюда следует, что потеря связи ведет к утрате определенных качеств. Все сказанное имеет отношение к компоненту знаний в педагогических системах, а затем и к мировоззрению ученика.

Образование является фактором, формирующим личность. Поэтому так важны стратегические решения, которые принимаются в области образования: систему нельзя перестраивать «противоестественно». Человеческому существу для психологического комфорта необходима система, или шкала ценностей, которая задается природой архетипа поведения. В процессе обучения или при формировании педагогических систем мы должны адекватно отображать строй жизни, воспитывающий человека, поскольку он является культурообразующим фактором. В противном случае, если система обучения, а затем и среда будут вынуждать совершать поступки вопреки архетипу, заложенному в подсознании, человек будет испытывать психологический дискомфорт.

Основной вывод по обозначенной нами проблематике следующий: ментальность и архетип участвуют в формировании педагогических систем как результат работы сознания, основывающийся на бессознательном. Ввиду того что в период «бессознательного» культурно-исторического типа формируется психологический облик этноса, каждый его представитель генетически аккумулирует в себе соответствующие формы психоактивности, связанные с ментальностью народа. Это подтверждается наукой психологией, концептуально рассматривающей ментальность в аспекте генетических форм психоактивности.

Поступила 28.04.03.

КУЛЬТ ПОКРОВИТЕЛЬНИЦЫ ВОДЫ В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ И В ФОЛЬКЛОРЕ НАРОДОВ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ

В.И. Рогачев, *доцент кафедры истории мировой художественной и национальной (мордовской) культуры МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

В статье дается материал о культе покровительницы воды Ведь-аве в свадебной обрядности и фольклоре народов Среднего Поволжья. В исследовании сообщается новая информация о религиозном мировоззрении и мифопоэтическом восприятии окружающей природы финно-уграми и тюркскими народами. Статья представляет интерес для фольклористов и этнографов, преподавателей национальной культуры.

This article provides material on the water guardian cult (Vedava) in the marriage ceremonies and folklore of people from the Central-Volga region. This study gives new information on the religious Weltanschauung and myphological-poetic perception of the natural environment of the Finno-Ugrian and Turkic peoples. The article will be of interest to folklorists, ethnographers and teachers of national culture.

Демократизация общественно-политической жизни России в 90-е гг. XX в., интенсивное развитие межэтнических процессов породили глубокий интерес к национальной культуре, к проблемам ее становления и последующего развития, поставили на повестку дня вопрос о преподавании дисциплин культурологического цикла. Среди таких дисциплин важное место занимают вузовский и школьный курсы по изучению национальной культуры. И это вполне закономерное явление, продиктованное современными реалиями. Знание компонентов этнической культуры, понимание ее особенностей служат залогом поступательного развития такого полиэтнического государственного образования, как Россия.

Жизнь подтвердила правильность введения в учебные программы вузов и школ Республики Мордовия курса «История национальной (мордовской) культуры». Вместе с тем повседневная практика и реалии учебного процесса указывают на недостаточное количество часов, отводимых на базовый курс, для продуктивного изучения ряда вопросов национальной культуры. Компенсировать этот недостаток в вузе с успехом могут курсы по выбору, а в школе — факультативные занятия, на которые могут выноситься проблемные темы, актуаль-

© В.И. Рогачев, 2003

ные материалы, публикующиеся в научной периодике. Это позволит интересующимся национальной культурой находиться в курсе последних научных изысканий в финно-угроведении, включать новинки в учебный процесс, делая его более интересным и насыщенным в информативном плане.

Предлагаемый нами материал о культе покровительницы воды в обрядовой культуре мордвы может быть предложен как студентам, так и учащимся средних школ, как в финно-угорском, так и в средневолжском контексте. Вполне уместно во время объяснения использовать межпредметные связи, включать информацию о религиозно-мировоззренческой философии и верованиях мордвы, ее истории, этнографии и фольклористике. Форма подачи материала может варьироваться в зависимости от поставленных задач.

Небольшой по объему материал, рассказывающий о культе покровительницы воды в свадебном обряде, рассчитан на один час. Его подача в указанном методическом ключе не вызовет у преподавателя затруднений. Кроме того, при обогащении материала сказками, мифами он будет доступен для детей младшего школьного возраста и воспитанников детских садов. При этом целесообразно рассказ иллюстрировать картинками, рисунками, а затем попросить детей нарисовать образы мифологических персонажей, раскрыть свое видение покровителей природных стихий.

У мордовского народа, чья жизнь проходит в местах, изобилующих большими и малыми реками, родниками и ручьями, озерами, в дохристианских религиозных верованиях одно из важных мест занимало обожествление воды, держательницей которой считалась Ведь-ава (ведь — «вода», ава — «женщина»)[1]. Ее власть, по поверьям мордвы, распространялась на все водные источники: каждый колодец, родник, озеро, река имели свою Ведь-аву. В мифологических представлениях людей она оживала как антропоморфное существо, в виде молодой красивой женщины:

Лицязояк мазыйне,	Лицо у нее красивое,
Сельминензэ раужот,	Глаза у нее черные,
Пря черезэ ашине,	Волосы у нее белые,
Судынезэ вишкине,	Носик у нее маленький,
Турвиненэзэ човинеть,	Губки у нее тоненькие,
Потиненэзэ куинеть[2].	Груди у нее полные.

В зависимости от предполагаемого места жительства покровительницу воды звали Кумбо-ава, Лисьма-ава, Рав-авушка. У нее просили дождей во время засухи, грозящей недородом и голодом. Большую роль это существо играло и в обрядах жизненного цикла. Мордва-мокша, например, отводила невесту к реке на второй день свадьбы. Тропинку кропили медовым пуре (ритуальный напиток); с собой несли яства, напитки, дары. У водоема устраивался «озкс» (молян), который вели пожилые, знающие толк в ритуалах женщины. Во время моления лили в воду пуре, бросали лепешки, кусочки хлеба, мяса, монетки — мелочь, дешевые медные перстенечки. Иногда в жертву приносили курицу. Невеста трижды кланялась воде, просила покровительства в деторождении, семейного счастья. К помощи Ведь-авы прибегали и в случае бесплодия. Женщины во время моляна приносили жертву — петуха. Ему перевязывали шелковой лентой ноги и привешивали «пайгоня» (колокольчик). Бездетные женщины устраивали «ведь-озкс», во время которого обращались к покровительнице с молитвами и просьбами о чадородии. По свидетельству корреспондентов, это происходило в глухую полночь, чтобы никакая случайность не могла нарушить ход ритуала и помешать магическим действиям[3].

Помимо покровительства стихии воды богиня олицетворяла собой плодородие и чадородие. Этнографами отмечено, что с молитвой о подании детей к ней обращались молодожены, чья вера в оплодотворяющую силу воды была основана на ее свойстве давать плодородие природе. Обращения к ней отличались уважительностью и одухотворенностью, глубокой верой в силы и возможности божества, а также подобающей ситуации лиричностью: «Ведь-ава, матушка… сия ладсо лисят, сырне ладсо кеверят, эрьва мезе шлят нардат, эрьва таркас эряват…»

(«Богиня воды, матушка… серебряным ключом бьешь, словно золото катишься. Все моешь-вытираешь, во всяком месте нужна…»). В этнографической копилке ученых имеется материал о том, что девушка, заболевшая от воды — «наркоть», чтобы не потерять способность к деторождению, должна была принести Ведь-аве пшена, соли, хмеля и обратиться к ней сама. В случае, если она не знала, как это делается, прибегали к помощи старухи-знахарки, которая обращалась к богине воды со словами: «Ведь-ава, Ведь-атя простите ее, она простит вас». По окончании молитвы девушка должна была три раза поцеловать воду»[4].

В традиционном свадебном обряде мордвы ритуалы, связанные с водой, занимают большое место. На следующий день после венца невесту представляли умершим предкам и хранителю двора, которому она отвешивала поясной поклон и в дар клала медное кольцо или перстенек. После этой процедуры ее подводили к колодцу, объявляя, что в дом взяли сноху, которая будет приходить за водой и рано утром и поздно вечером, просили хранительницу колодца полюбить ее. Невеста отвешивала божеству поясной поклон и дарила кольцо (бросала в воду)[5].

К описанному обряду близок по типологии старинный обряд «Ведь кинь невтема» — указание дороги к воде, зафиксированный в селе М. Кармалы Буинского уезда Симбирской губернии, где он в прежнее время совершался весьма торжественно. Похожий обряд существовал в мокшанских селах Самарской губернии Алешкино и Алексеевка до начала XX в. Молодую, невзирая на наличие колодца во дворе, выводили к речке, и обязательно подальше от дома. Обычно эту праздничную процессию возглавляли старухи, которые несли разную снедь, ритуальные напитки: пуре, брагу. За ними шли девушки с ведрами, ушатами; нестройной толпой двигались невеста, поезжане и гости. В этом шумном народном карнавале можно было увидеть переодетых женщин, в шапках и лохмотьях, мужчин в женских одеяниях, с измазанными сажей лицами. Их продвижение к реке сопровождалось шумом, гамом, стуками по заслонке, звуками трещотки, некоторые имитировали езду на лошадях — скакали на палочках-криульках. На берегу устраивали моление Ведь-азораве. В ходе церемониала «сообщали» имя молодой и просили не причинять ей вреда, когда она будет приходить сюда за водой или умываться[6].

Подобный обряд, связанный с культом воды, можно было наблюдать и у близкого к мордве финно-угорского народа — удмуртов, по мифологии которых хозяином воды был «вумурт». Основанный на представлении о воде как основе мироустройства и уважении к ней как прародительнице жизни на земле, обряд удмуртов «сялтым» предусматривал купание невесты. Молодуху, готовящуюся стать матерью, удмурты обязательно купали в реке. Даже в том случае, если свадьба проходила в зимнее время, обряд не отменялся — он лишь переносился на время сенокоса. «Причащение невесты к новому роднику, источнику воспринималось как причащение к новой жизни, новому роду», — отмечают исследователи[7].

В церемониальном отношении мордовский обряд был усложнен тем, что «одирьва» (невеста) одаривала Ведь-аву кольцом, которое бросала в воду, а старухи кидали лепешки. После «озкса» начиналось игровое действо, в ходе которого молодая черпала воду, но поезжане стремились опрокинуть ведра, вылить воду. Это повторялось до трех раз и лишь на четвертый молодушка, зачерпнув воды, шла домой. По пути от речки до дома продолжалось веселье: молодежь, поезжане и гости плескались, брызгали друг на друга водой. По приходу домой невеста обносила принесенной водой всех присутствующих, и в первую очередь свекра[8].

Обычай знакомства с богиней и поклонения ей у мордвы при всей своей типологической общности имел некоторые региональные особенности. У мокши невеста отправлялась на речку с наложенными на голову полотенцами, которые предназначались в дар «Ведь-аве». Подобное наблюдалось и у основательно

обрусевшей мордвы-эрзи с. Помаево Чувашии, из значительного количества старинных обрядов и обычаев сохранились лишь некоторые и среди них — обряд вывода молодушки на воду. В отличие от вышеописанного карнавального шествия и действа в этом случае невеста обряд выполняла сама, отправившись с новым полотенцем на родник или речку в сопровождении девочки или родственницы, где умывалась, утиралась и, положив полотенце у родника, оставляла его в подарок Ведь-аве. После проведения обряда молодая могла безбоязненно ходить за водой на любой источник, расположенный в окрестностях селения[9].

Типологически сходный с мордовским обряд существовал у татар-мишарей. В день свадьбы молодую водили к колодцу или к речке («су юлы курсэту»), где приносили в дар хранительнице воды («су иясе») пресные лепешки («кумэч») и серебряную монету, после чего она черпала ведрами воду, которой участники свадьбы обливались. Как и в предыдущем мордовском церемониале, соблюдалась магическая троекратность и лишь четвертую пару ведер молодуха несла домой[10]. Культ воды и поклонение хранительнице воды отмечаются и у других народов Среднего Поволжья[11]. Так, у башкир был подобный по смыслу обряд «пыу юлы» — показ пути к источнику, что означало приобщение к чужому родовому культу, символизировало «оживление» в чужом роду невесты, покинувшей свой род. На наш взгляд, не в последнюю очередь это было связано с магико-религиозными представлениями о плодотворной силе воды. У башкир в отличие от мордвы во время шествия к воде невеста должна была молчать[12].

В описываемом обряде можно было наблюдать и некоторые другие особенности. Например, у татар и башкир в дар покровительнице воды приносилась серебряная монета, а не кольцо, как у мордвы. Прежде чем набрать воды, башкирская невеста должна была умилостивить духов воды и обеспечить свою неуязвимость, бросив в воду монету со словами «Мине алма, уны ал» («Не трогай меня, а возьми вот эту монету») или «Сир-сырхауымды йот» («Унеси болезни и недуг»).

Продолжение обряда у башкир аналогично мордовскому: невеста принесенной водой угощала свекра и свекровь, затем начиналось чаепитие с участием родственников и гостей, которое постепенно перерастало в свадебное пиршество[13]. Чаепитие было более характерно для тюркских народов, нежели для мордвы и других финно-угров, которым чай как напиток стал известен довольно поздно.

Хронологически рассматриваемый обряд, вероятно, возник в глубокой древности, когда существовали религиозное мировоззрение, мифо-поэтическое восприятие окружающей природы. Позже, с возникновением семьи, в обряде сложился элемент приобщения молодой к новому для нее роду мужа. Обращение невесты с просьбой к покровительнице воды дать больше детей относится ко времени перехода человека от присваивающего хозяйства, охотничье-рыболовецкого быта к раннеземледельческому, когда появились воспроизводящее хозяйство и понятие о плодородии, тесно связанное со стихией воды и представлениями о ее живительной силе.

В свадебной обрядности мордвы мы имеем дело с Ведь-авой — антропоморфным существом. Ученые предполагают, что в глубокой древности формой персонификации воды у финно-угров было зооморфное существо — бык. Это предположение находит свое подтверждение в удмуртских легендах[14]. Отголоски подобного культового обряда слышны в эстонском фольклоре, в мордовской обрядовой культуре. Так, у мордвы в период цветения ржи проводился «букань озкс» (моление быку), во время которого животное испытывали водой; если оно вздрагивало, то было угодно богу. Бык олицетворял в данном случае не только мощь и силу, но и плодородие. В аналогичной роли выступают подземные быки, стоящие на страже подземных вод в «Калевале».

Зооморфная персонификация воды у мордвы связана и с образом коня. Об этом свидетельствуют коньковые привески из мордовских могильников[15], а так-

же усеченные снизу изображения коней, напоминающие водоплавающих птиц[16]. Данное обстоятельство отчасти может быть разъяснением тому, почему часть ряженых во время обряда знакомства невесты с покровительницей воды скакали к реке на палочках-криульках, изображающих коней.

К культу Ведь-авы, на наш взгляд, относится и такое обереговое действо во время свадьбы, как подпоясывание во избежание порчи жениха и невесты куском бредня[17] со словами: когда колдун сможет распутать все узелки, тогда лишь сможет напустить порчу. Подобное действо встречалось и у ижорцев, когда невеста под сарафаном подпоясывала себя куском сети[18]. С высокой долей вероятности можно утверждать, что «комбоня» (бисерная пелерина) мокшанской невесты с. Кочетовка Инсарского района РМ и близлежащих сел тоже имеет отношение к культу Ведь-авы. По форме плетения это украшение напоминает среднеячеистую сеть. Его функциональное предназначение — обереговое. Стилизованное изображение покровительницы в виде женской фигуры в ладье можно было встретить на женской одежде. В определенный период развития мордовского орнамента в отделке покая нашли отражение реально решенные символы обожествленной водной стихии[19].

Как видим, культ обожествления воды у финно-угорских и тюркских народов Среднего Поволжья имел различные проявления: в свадебной обрядности, в оформлении свадебного платья, в развитом декоративно-прикладном искусстве, в целом в духовной культуре этносов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Мокшин Н.Ф.* Религиозные верования мордвы. Саранск, 1998. С. 54.

[2] *Paasonen H.* Mordwinische Volksdichtung. B. 5. Ubersetzt von Kaino Heikkila und Paavo Ravila. Helsinki, 1977. P. 78.

[3] См.: *Мокшин Н.Ф.* Указ. соч. С. 57.

[4] Там же. С. 55—57.

[5] См.: *Евсевьев М.Е.* Избр. тр.: В 5 т. Т. 5. Саранск, 1966. С. 302.

[6] Там же. С. 302—303.

[7] *Ванюшев В.М.* Отражение культа воды в фольклоре и литературе удмуртов // Проблемы эпических традиций удмуртского фольклора и литературы. Устинов, 1986. С. 66.

[8] См.: *Евсевьев М.Е.* Указ. соч. С. 303.

[9] Там же. С. 303—304.

[10] См.: *Мухамедова Р.Г.* Татары-мишари: Ист.-этногр. исслед. М., 1972. С. 172.

[11] См.: *Корнишина Г.А.* Традиционные обычаи и обряды мордвы: Исторические корни, структура, формы бытования. Саранск, 2000. С. 93—94; *Султангареева Р.А.* Башкирский свадебно-обрядовый фольклор. Уфа, 1994. С. 97.

[12] См.: *Султангареева Р.А.* Указ. соч. С. 97.

[13] Там же.

[14] См.: *Ванюшев В.М.* Указ. соч. С. 68—69.

[15] См.: Мордовия. Народное искусство / Сост. Ю.Ф. Юшкин. Саранск, 1985. С. 10, 12.

[16] См.: *Белицер В.Н.* Народная одежда мордвы. М., 1973. С. 48.

[17] См.: *Евсевьев М.Е.* Указ. соч. С. 93.

[18] См: *Косменко А.П.* Текстильные изделия в свадебной обрядности ижорцев // Обряды и верования народов Карелии. Петразаводск, 1988. С. 51.

[19] См.: Мордва: Ист.-культ. очерки / Под ред. В.А. Балашова. Саранск, 1995. С. 484.

Поступила 09.09.02.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОРГАНИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА ПРЕДПРИЯТИЯ

Д.В. Родин, *доцент кафедры менеджмента МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье представлена авторская позиция по проблеме кадрового маркетинга в организации. В частности, автор рассматривает суть маркетингового подхода к управлению персоналом, идентифицирует принципы, цели, задачи и методы персонал-маркетинга, предлагает структуру управления маркетингом персонала на предприятии.

The article presents the author's point of view concerning the personnel marketing problems in organizations. Specificallythe author investigates the concept of the marketing approach to the personnel management, identifies personnel marketing principles, goals, and methods, proposes an organization management structure of personnel marketing.

Конкурентоспособность предприятия, его успех в целом во многом зависят от эффективности организационного менеджмента, важной социальной составляющей которого является управление персоналом. В современных условиях этот инструмент приобретает неоценимое значение, будучи важным элементом культуры производства, присущей свободному обществу.

Среди причин повышенного внимания к кадровому менеджменту в последнее время выделяются такие, как объективная связь управления персоналом со стратегией развития организации, трудности в привлечении и найме квалифицированных менеджеров и специалистов, необходимость в более гибкой профессиональной и социальной компетенции сотрудников, тесной связи работников с целями бизнеса, больший акцент на оценке результатов работы и их влиянии на компенсацию поведения, потребность в более совершенной теории и практике планирования кадровой потребности.

Решению части вышеназванных проблем должны способствовать формирование и реализация персонал-маркетинга на предприятии.

В настоящее время дискуссии на эту тему в основном сводятся к специфическим аспектам. Одни авторы, например, трактуют проблему маркетинга персонала как определение источников и путей покрытия потребности в персонале (см.: Управление персоналом предприятия: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А.А. Крылова, Ю.В. Прушинского. М., 2002). Другие предлагают рассматривать ее в широкой (в качестве элемента кадровой политики) и узкой (в качестве обособленной функции — определение потребности в персонале и выбор источников покрытия этой потребности) интерпретации (см.: Управление персоналом организации: Учеб. пособие / Под ред. А.Я. Кибанова. М., 1997). На наш взгляд, это не совсем оправданно. Более того, в большинстве случаев авторы в своих исследованиях односторонне увязывают маркетинг персонала с внешним рынком труда. Последнее обусловливает проблемы в системе управления персоналом предприятия, приводит к преобладанию манипуляционных методов вербовки кандидатов со стороны, что дискредитирует маркетинговый подход к кадровому менеджменту.

В настоящее время очевиден факт формирования и развития внутрифирменных рынков труда, имеющих свою динамику спроса и предложения рабочей силы, уже вовлеченной в производственный процесс. Объем и характер внутриорганизационного предложения труда зависят от ряда факторов. Во-первых, от численности работающего персонала; во-вторых, от структуры занятых на предприятии, которая дифференцирована по социально-демографическим, профессионально-квалификационным, половозрастным и некоторым другим критериям; в-третьих, от проводимых организационных изменений; в-четвертых, от реализуемой кадровой политики, определяющей приоритет либо

© Д.В. Родин, 2003

внешнего, либо внутреннего привлечения персонала, и т.д.

Основными преимуществами привлечения персонала извне являются возможность притока в организацию новых идей и стратегий решения проблем (предотвращение «производственной слепоты») и возможность выбора среди большего числа кандидатов на рабочее место.

Преимущества внутреннего привлечения персонала состоят в том, что способности своих сотрудников могут быть оценены точнее, чем способности соискателей со стороны, меньше проблем возникает с профессиональной и социальной интеграцией, становится возможным использовать в качестве средства мотивации своих работников перспективы продвижения наверх, меньше затраты на привлечение и адаптацию персонала.

Представляется нецелесообразным решать проблему относительно того, «привлекать персонал со стороны или использовать своих работников», принципиальной установкой только на одну из этих альтернатив. По всей видимости, решение должно приниматься в зависимости от особенностей конкретной ситуации — с учетом вышеприведенных критериев, специфики подлежащего заполнению рабочего места и потенциала кандидатов.

Таким образом, под маркетингом персонала необходимо понимать определенную философию и стратегию управления персоналом, которые учитывают социальные потребности реальных и потенциальных работников и одновременно отвечают интересам политики предприятия, включающей в себя также цели товарного и финансового маркетинга.

Реализация такого маркетингового подхода к кадровому менеджменту требует формирования определенного механизма управления маркетинговой деятельностью в области персонала. Данный механизм составляют общие принципы, функции, цели и методы управления.

Принципиальные требования к персонал-маркетингу предполагают:

— обусловленность общеорганизационными целями и задачами;

— ориентацию на цели конкретной политики организации;

— соответствие интересам и потребностям отдельных групп (руководители, сотрудники, члены семьи, друзья, организационное окружение);

— интеграцию и координацию;

— гибкость и адаптивность (готовность к изменениям) и т.д.

Главной целью маркетинга персонала на предприятии является обеспечение оптимального привлечения и использования человеческих ресурсов путем создания максимально благоприятных условий труда, способствующих формированию личностных расположений сотрудников (удовлетворенность и увлеченность трудом, приверженность организации).

Благодаря маркетингу, когда труд, рабочие места, сама организация предлагаются как выходные объекты на внешнем и внутреннем (внутрифирменном) рынках труда, возможности получить и сохранить квалифицированную и мотивированную рабочую силу значительно повышаются. По сути дела, организация позиционирует себя в сознании реальных и потенциальных клиентов (штатных сотрудников и кандидатов на вакансии). В человеческом сознании не остается места для нового и непохожего, если оно не связано с чем-то привычным. Человек видит то, что хочет видеть, и слышит то, что хочет услышать. В этой связи необходимо усилить его ожидания, сформировать верования, что организация, условия, которые она создает для достижения рациональной степени мобильности персонала, всецело отвечают его личностным потребностям и установкам.

Достижению цели должна способствовать реализация функций кадрового маркетинга. Следует различать и рассматривать процессуальные и профильные функции персонал-маркетинга.

Процессуальные функции включают:

— конструирование рабочего места (трудового процесса) в соответствии с нормами психофизиологии и эргономики труда;

— разработку профессиональных, интеллектуальных и социальных требований к персоналу;

— определение потребностей (количественной и качественной) в персонале в соответствии с целями и задачами производства;

— определение источников и выбор способов покрытия кадровой потребности;

— расчет затрат на привлечение и использование персонала;

— создание здорового социально-психологического климата, творческой атмосферы в коллективе;

— мотивацию трудового поведения;

— осуществление коммуникаций (организация кадровой рекламы, формирование внутри- и межотраслевых связей, общественных связей организации) и т. д.

Профильные функции предназначены для поддержки процессуальных и включают прежде всего планирование и контроль маркетинговой деятельности в области управления персоналом.

Реализация функций маркетинга персонала требует использования определенных методов управления. Необходимо выделять три группы методов, которые различаются способами воздействия: административные, экономические, социально-психологические.

Административные методы ориентированы на такие мотивы поведения, как осознанная необходимость дисциплины труда, стремление человека трудиться в определенной организации, культура трудовой деятельности. К данным методам осуществления персонал-маркетинга следует отнести:

— утверждение административных норм и нормативов;

— инструктирование;

— разработку положений, должностных инструкций и т.д.

Экономические и социально-психологические методы в отличие от административных носят косвенный характер управленческого воздействия. Первые основаны на использовании экономического механизма управления, вторые — социального.

К первой группе относятся:

— анализ рынков труда (внешнего и внутрифирменного);

— материальное стимулирование;

— установление экономических норм и нормативов;

— выбор методики расчета количественной и качественной потребности в персонале и т.д.

Вторую группу косвенных методов управления персонал-маркетингом составляют:

— социальный анализ и планирование в коллективе;

— установление социальных норм поведения;

— установление моральных санкций и поощрений;

— развитие у сотрудников инициативы и ответственности и т.д.

Одним словом, специфика этих методов заключается в значительной доле использования неформальных трактовок интересов личности, группы, коллектива в процессе маркетинга персонала и кадрового менеджмента в целом. Так, если в рамках маркетинга персонала особое внимание уделяется ценностным представлениям и мотивам поведения сотрудников, то необходимо использовать весь мотивационный инструментарий.

Анализ требований, предъявляемых работником к рабочему месту, показывает, что привлекательность последнего во многом определяется:

— самостоятельностью в работе и личной ответственностью;

— состоянием рабочего места и его окружением;

— оплатой труда (все формы компенсаций);

— возможностью совершенствовать знания, навыки и умения при выполнении работы;

— благоприятным производственным климатом;

— трудовым распорядком, нормами и правилами поведения и т.д.

Перечисленные мотивационные факторы широко распространены в различных организационных культурах. В то же время значение каждого из них в отдельности сильно варьируется для разных рабочих групп даже на одном и том же

предприятии, что требует соответствующей сегментации.

Важное значение для сотрудника имеет также общий имидж выполняемой работы, который определяется ее надежностью и престижностью, возможностью служебно-профессионального продвижения.

Наряду с механизмом управления персонал-маркетингом необходимым условием функционирования данной кадровой деятельности является наличие структуры управления.

Структура управления маркетингом персонала может и должна быть представлена общей и линейной, а также функциональной подсистемами управления. Подобное видение организации структуры управления отлично от господствующего мнения, что ответственность за маркетинг персонала должна возлагаться на службу управления персоналом (функциональная подсистема).

Представляется целесообразным признать принцип децентрализации маркетинговой работы в области персонала. Это может способствовать развитию децентрализованной ответственности и творческой инициативы каждого менеджера организации.

В условиях децентрализации маркетинга персонала, как и в случае децентрализованного управления, основная ответственность за руководство сотрудниками и кадровый менеджмент возлагается на непосредственного руководителя. Это потребует подготовки линейных менеджеров с целью формирования и развития их профессиональной и организаторской компетенции. Возникнет необходимость в методическом, информационном и документационном обеспечении их работы. При решении данной проблемы немаловажная роль должна отводиться кадровой службе предприятия, поскольку именно она должна задавать принципиальную направленность функций по управлению персоналом, инструментария и кадровых программ на маркетинг. В этом случае кадровые подразделения рассматриваются как сервисные и для внутренних (персонал организации), и для внешних (потенциальные сотрудники) клиентов организации.

Трансформация кадровой службы из административной, занятой учетно-регистрационной деятельностью, в надежного «делового партнера» внутри организации и за ее пределами представляет собой важнейшее стратегическое направление развития кадрового менеджмента. Успех этого преобразования в большой степени зависит от компетенции и мотивации руководителей и специалистов организации использовать маркетинговый подход в управлении персоналом, от их понимания того, что метод маркетинга должен стать частью предпринимательской философии и культуры организации.

Поступила 21.04.03.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО БУХГАЛТЕРСКОМУ УЧЕТУ

О.И. Аверина, *доцент кафедры экономического анализа и отраслевого учета МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье обосновывается необходимость перехода от прежней схемы предметно-информационного образования к образованию профессионально-деловому, опережающему и перспективному и показываются роль и значение экономического анализа в данном процессе.

The article deals with the necessity of transition from former model of objective-informational education to professional businesslike surpassing and perspective education. The role and significance of economic analysis is shown in given process.

© О.И. Аверина, 2003

Российская экономическая и социально-политическая практика ставят перед высшим образованием уникальные по содержанию проблемы. Условия, в которых предстоит трудиться будущим специалистам, будут сильно отличаться от существовавших в прошлом из-за растущей глобализации деловой практики и высоких темпов научно-технического прогресса. Определяющим элементом успешной деятельности в таких условиях будет способность быстро приспосабливаться к изменениям, нахождению уникальных решений нестандартных проблем.

Представляется очень важным правильно сформировать принципиально новые подходы к подготовке высококвалифицированных специалистов по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». Эти подходы предполагают множество принципов и методов. Но главным из них, на наш взгляд, является переход от прежней схемы предметно-информационного образования к образованию профессионально-деловому, опережающему и перспективному.

Можно сформулировать ряд принципов организации учебного процесса, работающих на реализацию поставленной задачи (см.: Баканов М.И., Шеремет А.Д. Теория экономического анализа: Учеб. 3-е изд., перераб. М., 1993).

Принцип ценностной ориентации знаний. Знание не может быть эффективным в профессиональной деятельности, если оно только получается или передается. Профессиональные знания, сформированные в процессе собственной мыслительной работы, должны быть концептуально оформлены и преобразованы в профессиональное сознание.

Принцип неформального образования. Он способствует развитию индивидуальности и творческого мышления. Это принцип не прямого воздействия на студента, а опосредованного его интересами, его способностями, его отношением к преподавателям и образовательному учреждению.

Принцип коллективно-обучающей деятельности. Суть принципа заключается в том, что у студента должны быть развиты навыки формирования команды, работы в команде, следования общекомандным установкам и целям. Это важное качество складывается в процессе обучения. Оно проектируется на учебных занятиях, посредством активного участия студента в образовательном процессе.

Принцип регулирования качества образования. Его содержание заключается в следующем: нельзя ограничиваться только проверкой знаний или даже навыков. Необходимо контролировать качество образовательного процесса, и для этого надо разработать специальную систему тестирования, деловых игр, кейсов и т.д.

Принцип деятельного формирования специалиста. Здесь предполагается обучение на основе практической деятельности, и не обязательно на производстве или на практике, а прежде всего в аудитории. Главное при этом — не просто получать знания, а готовиться к определенным ролям в своей профессиональной деятельности и освоению этих ролей параллельно с освоением функций будущей деятельности.

Будущие специалисты в области бухгалтерского учета, анализа и аудита должны иметь фундаментальную общеобразовательную, организационно-деловую и специальную бухгалтерскую, аналитическую и аудиторскую подготовку. При этом основное внимание в процессе обучения должно уделяться развитию аналитического и концептуального мышления.

Считаем, что значительная роль в решении обозначенной проблемы должна отводиться преподаванию курса «Экономический анализ».

Эффективность преподавания данного курса определяется множеством самых разнообразных факторов, среди которых:

— разработка содержания и структуры курса;

— определение цели образования на данном этапе развития;

— разработанность методики преподавания предмета, соединяющей традиционное, хорошо работающее в новых условиях, и рожденное новое в одну систему;

— формирование такого преподавателя, который сможет обеспечить обуче-

ние студентов на уровне современных требований к подготовке специалиста с высшим образованием;

— мотивация студентов, их целевая установка и желание учиться на пределе возможного, много работать для получения максимума знаний, умений, навыков, из которых будет складываться их профессионализм как специалистов.

Содержание курса «Экономический анализ» не остается неизменным. Его динамичное развитие обусловлено, как минимум, двумя причинами: во-первых, изменением самой объективной реальности, во-вторых, изменением теоретических парадигм, вызванных развитием экономического анализа как науки.

Существует многолетняя и большая практика экономического анализа на разных уровнях и стадиях хозяйственной деятельности, обобщение которой положило первый камень в основу теории экономического анализа. В частности, рассматривая историю становления и развития анализа хозяйственной деятельности (АХД) как науки, мы пришли к выводу, что здесь важны два обстоятельства: разработка теоретических основ науки и их практическое использование. Первые научные изыскания по АХД в России появились в начале XX в. Они были посвящены анализу баланса и имели явно методическую направленность, что можно принять за точку отсчета развития АХД. В 30-е гг. курс АХД был введен в программы вузов СССР. Появились первые учебники и пособия по АХД. Их авторами были А.Я. Усачев, Н.Р. Вейцман, Б.К. Мокшанцев, А.А. Афанасьев и др.

Одним из выдающихся российских ученых, внесших огромный вклад в развитие теории и практики экономического анализа, является С.К. Татур. Им были сформулированы теоретические и методологические основы экономического анализа как науки, которая должна «давать необходимые сведения для научной разработки экономической политики, конкретные рекомендации по наиболее эффективным формам ведения хозяйства, по использованию экономических законов и категорий для повышения эффективности производства» (Курс экономического анализа хозяйственной деятельности / Под ред. С.К. Татура, А.Д. Шеремета: Учеб. М., 1974). Именно С.К. Татур выделил в экономическом анализе проблему оценки.

В 30—40-е гг. произошло становление АХД как науки, и она стала широко применяться на практике для комплексного системного изучения экономики предприятий и поиска резервов увеличения производства продукции.

Послевоенное время можно назвать периодом основательной разработки теоретических вопросов анализа. В это же время анализ органически вписывается в практику управления хозяйством на уровне как предприятия, так и национальной экономики. Разрабатываются самостоятельные направления методологии экономического анализа: сравнительный, технико-экономический, оперативный, экономико-математический, функционально-стоимостной и т.д.

Дальнейшее развитие экономического анализа связано с системным и комплексным подходом к нему. Наиболее полная системная трактовка содержания теории экономического анализа представлена в работах А.Д. Шеремета и М.И. Баканова. Сегодня эти авторы, продолжая свой традиционный подход к определению содержания теории, наиболее близко к современному звучанию излагают сущность экономического анализа в системе рыночных отношений и с учетом процессов реформирования бухгалтерского учета в России.

Значительный вклад в становление и развитие экономического анализа внесли также такие отечественные ученые, как А.Ф. Аксененко, С.Б. Барнгольц, Е.В. Долгополов, М.Ф. Дьячков, Н.В. Дембинский, О.В. Ефимова, И.И. Каракоз, В.В. Ковалев, А.Ш. Маргулис, А.И. Муравьев, Б.И. Майданчик, В.Ф. Палий, И.И. Поклад, Р.С. Сайфулин, П.И. Савичев, В.И. Самборский, Г.М. Таций, Н.Г. Чумаченко, В.И. Стражев, Г.В. Савицкая и многие другие.

Рамки данной статьи не позволяют подробно рассмотреть роль каждого из перечисленных ученых в создании теоретических и методологических основ и

реализации практических мероприятий в области экономического анализа. Однако, останавливаясь на достижениях российской школы экономического анализа, необходимо выделить следующие приоритетные направления:

— разработка методологических основ системного и комплексного подхода к экономическому анализу;

— формирование научного аппарата для аналитической обработки экономической информации;

— разработка рационального информационного обеспечения экономического анализа;

— создание аналитических моделей обобщающей оценки эффективности хозяйственной деятельности в увязке с уровнем и динамикой частных ее показателей, отражающих действие отдельных факторов;

— формирование методологии обеспечения сопоставимости показателей;

— обоснование способов определения рациональной периодичности проведения экономического анализа;

— разработка подходов к типологии экономического анализа;

— разработка принципов организации экономического анализа в практической деятельности;

— место и роль экономического анализа в системе управления.

За период развития рыночных отношений в России «кардинальные изменения» в условиях функционирования российских предприятий предопределили изменения в методологии экономического анализа. Указанные изменения состоят в следующем:

— меняется целевая направленность анализа. Вместо контрольной функции упор делается на переход к обоснованию управленческих и инвестиционных решений, определению направлений вложения капитала и оценку их целесообразности;

— меняется субъект анализа. В отличие от практики директивной экономики, когда основным субъектом анализа являлись контролирующие органы, круг субъектов анализа значительно расширился;

— меняется информационная база анализа. Изменения в бухгалтерском учете и отчетности, связанные с процессом реформирования бухгалтерского учета в России, носят как количественный, так и качественный характер. Это, в свою очередь, меняет роль бухгалтера, который с учетом новых требований становится ответственным за формирование показателей, по которым внешний пользователь оценивает финансовую устойчивость и платежеспособность предприятия;

— меняется инструментарий экономического анализа. Он значительно расширяется за счет приемов и способов, позволяющих учитывать такие факторы, как временная ценность денег, неопределенность и риск, влияние инфляции и др.

Таким образом, роль экономического анализа как конкретной экономической науки, как учебного курса высших учебных заведений, как богатого арсенала методов, способов и приемов углубленного изучения деятельности предприятий в последнее время значительно возросла. Изучение концепций, методик, приемов и способов экономического анализа способствует выработке у студента профессионализма; поиску необходимой информации, анализу и толкованию этой информации; выбору наиболее разумного решения из числа возможных альтернатив.

Важное значение должно отводиться, на наш взгляд, деловым играм, организуемым в рамках курса «Экономический анализ» непосредственно в аудитории. Эффективность деловой игры зависит от многих факторов: от того, в каких условиях она проводится, какие проблемы необходимо проиграть и в каком цикле. На наш взгляд, деловая игра является заключительным этапом в изучении экономического анализа. Проводить ее рекомендуется тогда, когда студент уже овладел концепциями, приемами, способами, методиками экономического анализа. В зависимости от тех или иных форм обучения деловая игра как модификация делового поведения в профессиональной среде синтезирует в себе и диагностические компоненты, и обучаю-

щие, и поисково-исследовательские, и экспериментальные, и проектировочные, и воспитывающие. То или иное сочетание этих компонентов представляет «поле» психологического проявления деловой игры, где развертывается борьба мотивов в достижении успехов и избежании неудач. Тем самым в деловой игре воспроизводятся переживания, которые характерны для практических работников в процессе принятия и реализации управленческих решений. Деловая игра для студента — это апробация собственных профессиональных возможностей.

Любая деловая игра только тогда может быть успешной, когда она раскрывается как психолого-управленческий феномен, а не ограничивается выработкой методов решения только аналитических задач. Игра оказывается тем интереснее, чем больше ее участники заинтересованы какой-то «сюжетной линией», которая развивается в соревновательном направлении: кто оригинальнее решит предложенную задачу?

Деловые игры в рамках курса «Экономический анализ» могут быть направлены на решение проблем, с которыми сегодня сталкиваются практически все российские предприятия. С известной долей условности их можно свести к нескольким наиболее крупным. Среди них:

— роль высшего руководства предприятия и его взаимоотношения с акционерами;

— острая нехватка оборотных средств;

— устаревший ассортимент выпускаемой продукции, отсутствие информации о новых и потенциальных рынках сбыта;

— неразработанность рыночной стратегии предприятия;

— несоответствие цен на готовую продукцию и реальных издержек производства;

— планирование различных вариантов деятельности предприятия в условиях изменяющейся конъюнктуры рынка;

— неэффективность организационной структуры предприятия, мало приспособленной для работы в условиях рынка;

— формирование плана финансового оздоровления и стабилизации производственно-хозяйственной деятельности;

— отсутствие опыта в поиске зарубежных партнеров и установлении с ними делового сотрудничества;

— проведение сравнительного анализа различных вариантов бизнес-плана, инвестиционного проекта и выбор наилучшего из них;

— проведение мониторинга финансового состояния предприятий любых видов деятельности, расчет комплексной оценки их финансовой состоятельности и распределение на группы инвестиционной привлекательности.

Решение подобных аналитических задач, несомненно, будет активизировать интерес и умственную деятельность студентов. В процессе подготовки и обсуждения деловых игр возникают различные точки зрения, позволяющие осмыслить объект познания не только с общепринятых, стандартных, но и с самых необычных позиций. Деловые игры способствуют развитию здоровой критичности и нестандартности мышления. Они потребуют от студентов самостоятельной работы с литературой, поскольку при решении ситуаций нужно уметь думать, доказывать, анализировать, сравнивать, объяснять.

Становится очевидным, что проведение деловых игр, с одной стороны, самым благоприятным образом скажется на продуктивности образования студентов и, с другой стороны, будет содействовать созданию учебно-методического процесса, впитавшего в себя интеллектуальный потенциал и потребности практики.

На наш взгляд, можно предложить три варианта подготовки деловых игр. Первый вариант предполагает очень жесткую цель взаимосвязанных игровых событий, развивающихся в строго заданных игровых рамках, где предыдущие события обусловливают последующие.

Второй вариант предполагает большую свободу маневра в принятии таких решений, которые могут направить игру в другое русло в зависимости от доминирования тех или иных обратных связей. Эти решения могут изменять направ-

ления игры под влиянием сложившейся ситуации.

Третий вариант предполагает свободу маневра, в котором решения ведущего определяются прежде всего обратными связями. Это отражает такой тип руководства, где решения принимаются по «весу» обратных связей в условиях апробации новых подходов. Решения задач в такой системе управления уже целиком определяются и их возможными последствиями, и неопределенностью в достижении успехов. Поэтому предпочтительный выбор решения, как правило, сочетается с возможными страхующими поисками других вариантов.

Поступила 26.03.03.

РОЛЬ ПРОБЛЕМАТИКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Е.Д. Кормишкин, *ст. научный сотрудник кафедры экономической теории МГУ им. Н.П. Огарева*

К сожалению, в Российской Федерации до сих пор отсутствует стратегия обеспечения продовольственной безопасности, недостаточно также количество научных работ по этой теме, особенно в отношении регионального аспекта. С учетом важности исследований продовольственной безопасности на национальном и региональном уровнях, определения пороговых значений и механизма обеспечения продовольственной безопасности аграрно-промышленного региона, каковым является Республика Мордовия, представляется целесообразным ввести спецкурс «Продовольственная безопасность региона» для студентов-аграрников. В процессе его преподавания на сельскохозяйственных специальностях необходимо обратить внимание на проблематику обеспечения продовольственной безопасности как важнейшей составной части экономической безопасности.

There is no strategy of ensuring food security in RF as yet, the number of researchers in the field, especially in its regional aspects, is inadequate. The importance of the problem is the reason for introduction into the agrarian students curriculum of the course «Food Security of a Region», proposed by the author. The food security is seen as an important constituent of the national economic security. Some regions of Russia including RM lack natural mineral resourses thus making water and arable lands a most important resource which explains the importance of its study.

На протяжении всей истории развития государственности проблема стабильного продовольственного обеспечения населения была одной из самых важных, поскольку от нее во многом зависит национальная безопасность любой страны.

На сегодняшний день, судя по современному состоянию агропромышленного комплекса, Россия фактически утратила продовольственную независимость. Переход к рыночным отношениям вызвал в большинстве регионов страны депрессионные процессы. Субъекты федерации столкнулись с целым комплексом проблем, которые можно было решить с меньшими потерями, имея прочную продовольственную базу. Ее отсутствие усиливает продовольственную зависимость от импортных поставок, что ослабляет позиции отечественных производителей сельскохозяйственной и продовольственной продукции, нагнетает социальную напряженность, подрывает экономику как отдельных регионов, так и всей России.

По уровню жизни в соответствии с индексом человеческого развития (методика ООН), в котором питание играет немаловажную роль, РФ опустилась за 1991—2001 гг. с 7-го на 71-е место. Уровень потребления основных продуктов питания сегодня значительно уступает рекомендуемым рациональным нормам по общей энергетической ценности. На недостаточное обеспечение населения продовольствием прямо указывает и ухудшение демографической ситуации в стране.

Мировой опыт свидетельствует, что страна сохраняет свою независимость, если доля импорта во внутреннем по-

© Е.Д. Кормишкин, 2003

треблении колеблется от 20 до 25 % (см.: Гордеев А. Некоторые аспекты продовольственной проблемы мира // Вопр. экономики. 2001. № 6). В проекте Федерального закона «О продовольственной безопасности Российской Федерации» отмечается, что продовольственная безопасность считается необеспеченной, если годовое производство жизненно важных продуктов питания составляет менее 80 % годовой потребности населения в этих продуктах в соответствии с физиологическими нормами питания. Данное пороговое значение может быть принято и для регионального уровня. Однако пороговые значения критерия импортной независимости должны быть дифференцированы по регионам. Исторически сложилось так, что одни субъекты федерации — производящие (вывозящие), другие — самообеспечивающиеся, третьи — потребляющие (ввозящие). Как следствие, доля импорта в регионах Центрально-Черноземного или Поволжского экономического района не будет равна импорту Северного или Дальневосточного районов.

В марте 2002 г. в Москве прошла Международная конференция «Продовольственная безопасность», подготовлена новая редакция законопроекта «О продовольственной безопасности РФ». Между тем очевиден недостаток научных разработок по этой проблеме. До сих пор нет единой системы пороговых значений продовольственной безопасности, отсутствует перечень внешних и внутренних угроз, неоднозначна оценка угрозы импортной зависимости, даже само определение продовольственной безопасности в какой-то мере остается спорным.

Продовольственная безопасность — один из самых важных вопросов для любого государства. От его решения во многом зависят экономическое и политическое развитие страны, благосостояние населения. В сфере продовольственной безопасности соединяются узловые проблемы проведения агропромышленной и экономической реформ, реальные тенденции развития производства сельскохозяйственной и продовольственной продукции, отечественного рынка, изменения степени его зависимости от мирового рынка продовольствия, социального положения, платежеспособности страны в целом и отдельных потребителей.

В международном сообществе проблема продовольственной безопасности была сформулирована в начале 1970-х гг. как проблема недоедания и голода в мире (число голодающих остается до сих пор на уровне 800 млн чел.). Национальные программы, законы и мероприятия по обеспечению продовольственной безопасности в настоящее время имеют все развитые страны мира, включая США, Японию, государства ЕС. Например, в ФРГ закон о продовольственной безопасности был принят в 1990 г., сразу после начала военного конфликта между Ираком и Кувейтом (см.: Азулай Ж. Глобализация торговли и продовольственная безопасность в мире на горизонте 2010 года // РЖ. Соц. и гуманит. науки. Сер. 2, Экономика. 2000. № 1).

О политическом значении проблемы продовольственной безопасности говорит, в частности, факт проведения в 1996 г. в Риме Всемирного продовольственного саммита, который принял Римскую декларацию по обеспечению продовольственной безопасности в мире. В переговорах принимали участие лидеры более 100 государств. 5—9 октября 2001 г. в Риме должен был проходить очередной Всемирный продовольственный саммит, но сроки его проведения были перенесены.

Проблема продовольственной безопасности в России (и это отчетливо показал финансовый кризис 1998 г. — резкий рост цен на продовольствие, «вымывание» с рынка импортных товаров, ажиотажный спрос населения, сокращение объемов среднедушевого потребления, рост продовольственной «автаркии» регионов) охватывает экономические, социальные, политические и даже военно-стратегические вопросы (резервы, мобилизационные возможности, развитие приграничных местностей, обострение региональных конфликтов). Таким образом, она имеет большое значение не только в связи с непосредственным обеспечением страны, но и для поддержания

национальной безопасности в ее внутреннем и внешнем проявлениях.

В настоящее время продовольственная безопасность стала актуальным вопросом международной политики. Отдельные развитые страны, в частности США, выступая в качестве «донора» продовольственной помощи, продолжают использовать фактор продовольственной зависимости как для нагнетания напряженности в отдельных регионах мира (страны Африканского Рога, Балканы, Ближний Восток), так и для урегулирования региональных конфликтов в своих национальных интересах. Это было продемонстрировано в Сомали и Эфиопии, Мозамбике и Анголе, в странах бывшей Югославии и на Ближнем Востоке. Значение, придаваемое данному вопросу, еще раз подчеркивает его актуальность.

Выяснение и обоснование концепции продовольственной безопасности имеют не только концептуально-теоретическое, но и практическое значение. Отметим, что некоторые весьма существенные вопросы и содержание этого понятия попрежнему остаются дискуссионными.

В настоящее время идет процесс зарождения нового научного направления, обусловленный необходимостью выработки эффективных рекомендаций по созданию и реализации системы продовольственной безопасности (см.: Богданов И. Россия. Экономика. Безопасность. М., 1996). Особенно актуальны они в современный период становления рыночной экономики, которая еще не способна к конкурентной борьбе с мощными экономическими системами западных государств.

Понятие «продовольственная безопасность» является одной из важнейших составляющих экономической безопасности, которая, в свою очередь, служит базисом национальной безопасности страны.

Вопрос о продовольственной безопасности не менее актуален и для Республики Мордовия. Она не обладает крупными месторождениями полезных ископаемых, однако на ее территории присутствуют два не менее важных ресурса — земля и люди. Географическое положение Мордовии в регионе с достаточно благоприятным климатом, сочетанием черноземных и серых лесных почв способствует развитию многоотраслевого сельского хозяйства с производством зерна, картофеля, сахарной свеклы, мяса КРС, свиней, молока.

Основанием для оценки состояния продовольственной безопасности, ее угроз и ущербов от их воздействия служат критерии продовольственной безопасности, которые, в свою очередь, выражаются через комплекс показателей.

Отметим, что до настоящего времени в России нет единой системы критериев продовольственной безопасности. Каждый исследователь в сфере обеспечения населения продовольствием неизбежно сталкивается с этой проблемой, в итоге предлагая свою систему. Методика оценки, предлагаемая нами, является результатом обобщения исследований ведущих ученых в данной области (см.: Ушачев И.Г. Стратегия продовольственной безопасности России // Пищ. промсть. 2002. № 2). В дальнейшем при разработке стратегии продовольственной безопасности Российской Федерации и ее регионов необходимо законодательно утвердить единую систему критериев и их пороговые значения в сфере продовольственной безопасности.

Практика показывает, что нужно не просто определить макроэкономические индикаторы, на которые трудно повлиять в оперативном порядке (их динамика складывается достаточно инерционно и под воздействием многих факторов, которые нередко не поддаются влиянию). Целесообразно использовать индикаторы, которые доступны воздействию со стороны государства, причем как в стратегическом, так и в тактическом плане. Речь идет о выявлении «болевых точек» и способах воздействия на них.

Важную роль играют не сами показатели, а их пороговые значения, т.е. предельные величины, превышение которых препятствует нормальному ходу развития различных элементов воспроизводства, приводит к формированию негативных, разрушительных тенденций в продовольственной безопасности. При этом поро-

говые значения показателей нужно определять только с учетом особенностей периодов развития экономики, что обусловливает необходимость вариантной оценки. Индикаторы пороговых ситуаций (ИПС) могут проявляться как отдельно, так и в комплексе, поэтому в расчетах предлагается учитывать их уровни:

— первый пороговый уровень показателя для конкретной территории, который может стать критическим в совокупности с другими показателями;

— второй пороговый уровень показателя, превышение которого независимо от других приведет к наступлению кризисных ситуаций.

Показатели (индикаторы), по которым установлены пороговые значения, образуют систему показателей продовольственной безопасности.

Важно подчеркнуть, что наивысшая степень безопасности достигается, когда весь комплекс показателей находится в пределах допустимых границ своих пороговых значений, а пороговые значения одного показателя не наносят ущерба другим. Система параметров безопасности должна корректироваться с учетом особенностей региона.

В зависимости от объекта продовольственной безопасности показатели подразделяются следующим образом:

— макроэкономический уровень;

— мезоуровень (региональный или отраслевой);

— микроэкономический уровень;

— уровень семьи и личности.

Система критериев продовольственной безопасности включает следующие показатели:

— степень удовлетворения физиологических потребностей в компонентах и энергетическом содержании пищевого рациона;

— соответствие пищевого рациона ограничениям по содержанию в продуктах вредных для здоровья веществ;

— уровень физической и экономической доступности продовольствия для различных категорий населения, включая спецпотребителей;

— степень зависимости продовольственного снабжения страны и ресурсного обеспечения АПК от импортных поставок;

— размеры стратегических и оперативных продовольственных запасов в сопоставлении с нормативными потребностями.

Для оценки соответствия этим критериям сложившегося и прогнозируемого уровня продовольственной безопасности необходимы разработка и мониторинг параметров, дифференцированных по регионам — субъектам Российской Федерации.

Одним из важнейших параметров продовольственной безопасности являются общий удельный вес отечественного и импортного продовольствия в потреблении страны и их соотношение по отдельным приоритетным видам продукции.

Обобщающий показатель продовольственной независимости непосредственно влияет на складывающееся в стране соотношение между поступлением средств от экспорта и расходами на импорт всех товаров.

Продовольственная безопасность, являясь общей задачей для страны и ее регионов, реализуется с помощью региональной политики в продовольственной сфере. Для решения данной проблемы в России требуются значительные усилия как в общегосударственном масштабе, так и на уровне регионов.

Задачи, которые должны решаться на региональном уровне, зависят от существующих и потенциальных возможностей того или иного региона по производству сельскохозяйственной продукции и продовольствия.

В России условно можно выделить три категории регионов:

1) аграрные — с выраженной сельскохозяйственной структурой производства, лучшими условиями ведения сельского хозяйства;

2) промышленно-аграрные — с равными возможностями промышленного и сельскохозяйственного производства, со средними условиями ведения сельского хозяйства;

3) промышленные — в которых сельскохозяйственное производство либо от-

сутствует вообще, либо развито крайне незначительно.

Для аграрных и аграрно-промышленных регионов продовольственная безопасность может быть определена как состояние экономики данного субъекта федерации, при котором достигается достаточное (по медицинским нормам) обеспечение продуктами питания (за счет собственной продукции) при малой степени потенциальной уязвимости продовольственного снабжения в случае осложнения положения в федерации и соответствующем уровне доступности продовольствия.

Для промышленных регионов самообеспечение за счет собственного производства нереально. Следовательно, их продовольственная безопасность может быть охарактеризована как состояние экономики, при котором достигается достаточное (по медицинским нормам) снабжение продуктами питания за счет собственных средств (покупка, бартер) при соответствующем уровне доступности продовольствия и минимальной степени зависимости от положения в федерации, а также нарушений и осложнений в мировой торговле продовольствием.

Рациональное использование производственного потенциала региональных АПК — условие обеспечения продовольственной безопасности страны.

В современной обстановке при минимальных размерах централизованных государственных закупок продовольственное обеспечение регионов определяется объемом производимого в них продовольствия, потребляемого его производителями и реализуемого на местном рынке, а также ввозом продовольственных товаров и сырья для их производства.

Обеспечение регионов продовольствием во многом зависит от деятельности местных органов представительной и исполнительной власти. Различия условий удовлетворения потребностей регионов России в продовольствии за счет собственного производства вызваны рядом объективных факторов. Среди них можно выделить два основных: природные условия (тепло-, влагообеспеченность, плодородие почвы) и землеобеспеченность (площадь сельскохозяйственных угодий в расчете на душу населения) (см.: Волков С. Землеустройство при выделении земельных долей // АПК: экономика, управление. 2000. № 12).

Особенность регионов России состоит в том, что наиболее благоприятные для сельского хозяйства природные условия Краснодарского и Ставропольского краев, Ростовской и Орловской областей и некоторых других сочетаются с повышенной землеобеспеченностью. В 2000 г. в Краснодарском крае площадь пашни в расчете на душу населения составляла 0,8 га, в Ставропольском — 1,5, в Ростовской и Орловской областях — 1,7, в регионах Центрального Черноземья — 1,3.

Высокой землеобеспеченностью при менее благоприятных, чем в указанных регионах, природных условиях обладают области и республики Поволжья, где на душу населения приходится в среднем 2,3 га сельскохозяйственных угодий и 1,5 га пашни. В Республике Мордовия эти показатели равны соответственно 1,81 и 1,24 га на душу населения.

Названные факторы в значительной мере определяют региональные различия в самообеспеченности зерном, служащим сырьем для производства хлеба, хлебных продуктов и источником концентрированных кормов для животноводства.

Зерно является наиболее важным, необходимым продуктом производства основной части продовольствия. Поэтому решение такой сложной и многоаспектной проблемы, как надежное обеспечение продовольственной безопасности страны, во многом зависит от уровня развития зернового хозяйства.

Надо заметить, что на уровень потребления тех или иных продуктов влияют развитие семейного хозяйства и национальные традиции населения. Например, в Калмыкии в 2000 г. среднедушевой денежный доход населения лишь на 84 % превышал стоимость набора из 25 основных продуктов питания, а в Тюменской области он был выше в 7 раз. Однако при этом годовое потребление мяса на душу населения составило соответственно 48 и 32 кг (Регионы России:

Стат. сб.: В 2 т. / Госкомстат России. М., 2001. Т. 1).

Дифференциация регионов по уровню их продовольственного обеспечения обусловливает наличие общих и специфических задач регулирования производства и рынка продовольствия органами представительной и исполнительной власти. К числу общих задач можно отнести:

1) повышение реальных доходов населения за счет увеличения занятости, роста уровня оплаты труда и социальных выплат как условий повышения платежеспособного спроса и, на этой основе, экономической доступности продовольствия;

2) стимулирование развития пищевой и перерабатывающей промышленности в целях рационального использования сырья, более полного удовлетворения спроса различных групп населения, включая потребности в детском, лечебном питании, в дешевых продуктах для малообеспеченной части населения;

3) поддержку производителей продовольствия в целях обеспечения рентабельности, позволяющей осуществлять расширенное воспроизводство;

4) защиту интересов потребителей продовольствия путем регулирования рыночных цен;

5) осуществление системы социальной поддержки уровня потребления продовольствия малообеспеченными слоями населения;

6) контроль качества реализуемого продовольствия, гарантирующий его безопасность.

В вывозящих регионах производство избыточного количества продовольствия по законам рынка обусловливает достаточное внутрирегиональное предложение продовольственных товаров и установление на них более низких, чем в других районах, рыночных цен. Государственные органы вывозящих регионов, чтобы удовлетворить местные потребности в продуктах питания, должны всемерно содействовать товаропроизводителям в реализации части своей продукции на региональном рынке, способствовать формированию и развитию семейного хозяйства сельских и городских жителей.

Экономическая ситуация продовольственных рынков самообеспечивающихся и ввозящих регионов характеризуется повышенными рыночными ценами, которые стимулируют как производство и реализацию продукции местного АПК, так и ввоз продовольствия и сельскохозяйственного сырья из других субъектов федерации.

Установление долговременных продовольственных связей между производящими и потребляющими регионами весьма перспективно. Это ведет к привлечению средств ввозящих регионов для инвестиций в АПК регионов — производителей продовольствия.

Для развития межрегиональных поставок продовольствия требуются введение системы государственных гарантий рисков неплатежей, запрещение ограничивающих свободу торговли административных мер.

Основное средство государственного воздействия на самообеспечение регионов продовольствием — протекционистская политика но отношению к местным товаропроизводителям, которые в большинстве ввозящих регионов ведут сельское хозяйство в неблагоприятных природных условиях. С этой целью сюда должны направляться местные бюджетные средства, привлекаться инвестиции промышленных и финансовых структур, осуществляться агропромышленная интеграция, содействие научно-техническому прогрессу, развитию рыночной инфраструктуры.

К числу нерешенных региональных проблем продовольственного самообеспечения относятся: разработка соответствующих современным экономическим условиям нормативов потребности в продуктах питания по категориям населения и спецпотребителям, разграничение функций поддержки АПК между федеральным и региональными бюджетами.

Анализ АПК Мордовии свидетельствует о том, что республика имеет значительные потенциальные возможности обеспечения своей продовольственной безопасности. В качестве основного стратегического направления развития АПК с начала 1990-х гг. были

приняты институциональные преобразования: переход от общественных государственных и колхозных организационно-правовых форм ведения сельского хозяйств к частным.

Под воздействием развития продовольственного рынка Мордовии как в городской, так и в сельской местности в основном решена проблема физической доступности продовольствия, т.е. возможности населения в пределах своих денежных средств купить те или иные продовольственные товары, а при наличии земельных участков, скота и птицы — производить их в семейном хозяйстве. В настоящее время в республике действует программа поддержки личных подворных хозяйств населения. Проводимые преобразования стали серьезным испытанием для АПК республики, негативно сказались на его функционировании, и прежде всего на объеме выпуска продукции, доходности, оплате труда и развитии социальной сферы. В условиях значительного снижения по сравнению с дореформенным периодом реальных доходов населения обострилась проблема обеспечения экономической доступности продовольствия, под которой понимается возможность для различных слоев населения приобретать его в необходимых размерах и ассортименте путем покупки по складывающимся ценам.

Сокращение реальных доходов населения изменило структуру потребления продуктов питания. За годы экономических реформ произошел существенный сдвиг от рациона с преобладанием продуктов животного происхождения (характерного для развитых капиталистических стран) к рациону с преобладанием продуктов растительного происхождения (свойственному развивающимся странам).

В настоящее время население республики потребляет: мяса — 61,5 % от рациональной нормы, молока — 64,6, рыбы — 56,5 %. В то же время картофеля потребляется 104,3 % от нормы, хлеба и хлебопродуктов — 123,6 %.

Ухудшение продовольственного обеспечения страны усугубляется возросшей дифференциацией доходов населения РМ. Проведенные исследования показывают, что насыщенность потребности у 10 % населения с наименьшими доходами по мясу в 6 раз ниже, чем у 10 % с наибольшими доходами, молоку — в 3, по рыбе — в 4,5 раза. Приблизительно равное потребление отмечается только по картофелю, причем в сельской местности дифференциация еще более углубляется.

Очевидно, что назрела необходимость принятия на национальном уровне концепции обеспечения продовольственной безопасности Российской Федерации, на республиканском уровне — программы обеспечения продовольственной безопасности Республики Мордовия.

Обеспечение продовольственной безопасности — комплексная проблема. Ее решение требует координируемого государством участия многих отраслей, объединяемых общими экономическими интересами, воздействием экономического механизма. При условии решения продовольственной проблемы и доступности продуктов питания для всего населения достигается благоприятный социальный климат в обществе, являющийся предпосылкой успеха новой социально-экономической политики и реформ в целом.

Анализ системы показателей, определение угроз в сфере АПК и выработка конкретных мер по их нейтрализации должны стать основой для формирования знаний у студентов сельскохозяйственного профиля.

Поступила 07.04.03.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИНТЕГРИРУЮЩАЯ РОЛЬ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Л.М. Урубкова, *зав. кафедрой зарубежной и отечественной филологии Рязанского государственного медицинского университета, доцент*

Статья посвящена практике перевода, которая есть единство теории и практики, интеграция знаний изучаемых дисциплин. Перевод как бы «высвечивает» приобретенные знания. Обучение переводу следует проводить в форме коллективного взаимодействия обучающихся в процессе анализа проблем перевода. Такое взаимодействие способствует переходу от развернутости коллективной деятельности к интериоризации, свернутости, индивидуальной деятельности, повышению чувствительности к проблеме, рефлексивности сознания. Практика перевода должна быть ориентирована на формирование самостоятельности обучающихся в преодолении переводческих трудностей, определении целей, задач перевода. Автором сформулированы условия становления самостоятельности, субъектности личности переводчика во время практики

Practice in translation is a unity of theoretical knowledge and its practical application, an integral whole of all knowledge acquired in the process of learning of different subjects. Translation «reveals» knowledge, a skill to use it. Teaching to translate should be done in the form of interaction of all students in the discussion of translation problems. It helps to come from the outer collective successive activity of translation done by all students to its inner form done by every student, it develops an awareness of the translation problems, reflective components of the mind. Practice in translation should teach students to take their own decisions in determining aims and tasks of translation. In the article there are given conditions developing personality of a translator, a skill of decision taking.

Роль практики в развитии личности переводчика неразрывно связана с понятием деятельности. Деятельность есть способ бытия человека в мире (А.А. Леонтьев), сама сущность человека деятельностна (Гегель).

Человеческая деятельность представляет собой единство теоретической и практической форм деятельности. Обе они «равно суть осмысленные и смыслообразующие процессы. В их общности выражается целостность жизни человека» (Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972. С. 339). Деятельность субъекта как единство теории и практики органично раскрывается в психологии на основе теории деятельности, созданной А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым. Одно из проявлений единства теории и практики в деятельности субъекта — единство мышления, не разделенного на практическое и теоретическое, репродуктивное и творческое и т.д. (см.: Брушлинский А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 6. С. 5). Теория и практика в учебном процессе дифференцируются и интегрируются в единой системе познавательной и практической деятельности субъекта. «Субъект — это человек, люди на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» (там же). Целостность субъекта и составляет основу единства всех видов его активности и неразрывных взаимосвязей теории и практики в процессе развития познавательной деятельности. Целостность субъекта означает прежде всего единство, интегральность его деятельности и всех видов активности (там же. С. 9).

Важная роль практики осознается современной философией в том, что в настоящее время придается большое значение обыденным представлениям, опыту повседневной жизни, общения. Эти идеи соответствуют положениям теории Л.С. Выготского о том, что житейские спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения научных понятий из обучения, являющегося источником их развития (см.: Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 224). «Не только истинное научное знание, но и заблуждения, фантазии, верования, убеждения, предрассудки и обыденные представления, нравственные решения являются формами знания» (Касавин И.Т. Миграция, креативность, текст. СПб.,

© Л.М. Урубкова, 2003

1999. С. 34). Эти обыденные представления могут стать знаниями через некоторое время. Сама жизнь, непосредственное участие в практической деятельности позволяют получить новое знание, понять его эффективность и осознать необходимость получения.

В процессе теории-практики (А. Платонов) происходят формирование субъекта учения, развитие метакогнитивных стратегий осознания собственной деятельности, умения видеть ее глазами других людей. Практика в подготовке переводчиков на филологических факультетах понимается как единство теоретических и практических дисциплин, теории и практики перевода, учебной и производственной практики, которую студенты проходят в период обучения. Практика перевода «высвечивает» знания по всем изучаемым дисциплинам.

Возникающее в процессе перевода во время практики переживание общности выполняемой деятельности является особым условием передачи знаний и умений. Наличие общего духовного пространства, взаимосвязей порождает тесную духовную близость, духовное притяжение. «Такие связи насыщаются своеобразными полями когерентности» (Абрамова Н.Т. Являются ли несловесные акты мышлением? // Вопр. философии. 2001. № 6. С. 80). Последние предопределяют появление интерсубъективности, которая представляет собой «психологическое и феноменологическое переживание общности, интересов, действий и т.д.» (Серов Ю.М., Портнов А.Н. Сознание и интерсубъективность // Философия сознания в XX веке: проблемы и решения. Иваново, 1994. С. 37). Общность интересов, действий предполагает изначальную гармонию участников коммуникации. Общность формирует духовные гуманные качества человека — патриотизм, уважение позиции Другого, доверие, искренность.

При подготовке филологов, переводчиков за основу взята теория развивающего обучения, созданная Л.С. Выготским, В.В. Дывыдовым, Д.Б. Элькониным, П.П. Щедровицким, В.В. Репкиным, А.З. Заком, А.Н. Леонтьевым. Данная теория делает акцент на развитии познавательных возможностей личности, творчества. Главная идея развивающего обучения состоит в том, что педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности. Занятия строятся таким образом, чтобы они развивали самостоятельность студентов в осуществлении этапов деятельности целеполагания, планирования, анализа ее результатов. Например, в письменном переводе требуется уметь определить реципиента, для которого необходимо сделать перевод, объяснить особенности перевода в зависимости от реципиента, сделать акценты в тексте перевода. Студенты должны владеть умением формулировать цель перевода в зависимости от типа текста, самостоятельно изменять условия, цели, задачи, ситуацию, в которой происходит общение, характеристики участников коммуникации, их фоновых знаний. Самостоятельность студентов следует развивать при формировании умения понимать проблемы перевода в конкретном тексте, способы их решения.

Определение цели, задач, условий, ситуации перевода, реципиента, для которого он предназначен, проверку выполненного дома или в классе перевода, обсуждение вариантов, выбор значения рекомендуется проводить в форме коллективного взаимодействия. Перевод требует коллективного участия в понимании его трудностей, поскольку восприятие разных интерпретаций смысла, использование знаний изучаемых дисциплин развивает чувство языка, понимание выбора стратегий, умение анализировать перевод. При этом происходит «процесс превращения коллективной деятельности в индивидуальную» (Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 6. С. 26), процесс интериоризации коллективной деятельности в индивидуальную. В.В. Давыдов утверждает, что психологический аспект в этом процессе состоит в поисках того, что возможно. Это верно в отношении перевода. Поскольку нет единого понимания, одной интерпретации текста, зада-

ча состоит в поиске того значения, которое возможно для установления социокультурного взаимодействия и передачи различий в восприятии мира. Коллективный анализ проблем перевода способствует «переходу от сукцессивного к симультанному выполнению тех или иных операций или действий» (Давыдов В.В. Указ. раб. С. 27), от сукцессивности, развернутости коллективной деятельности к интериоризации, свернутости, симультанности индивидуальной деятельности и затем вновь к развернутой форме деятельности. Такой анализ необходим, потому что в сотрудничестве студенты умнее и сильнее, чем в индивидуальной работе, коллективная деятельность создает условия для подражания, «обучение возможно там, где есть возможность подражания» (Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 2. С. 250). Подражание в широком смысле — главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие.

В сотрудничестве есть возможность подниматься на высшую интеллектуальную ступень. Развертывание деятельности в коллективном решении проблем перевода, использование знаний изучаемых дисциплин при определении признаков языковых единиц, служащих опорами в переводе, установлении отношений между знаками культур дают возможность студентам наблюдать разные когнитивные стили, сравнивать способы действий и результаты. Такое сознательное и неосознанное наблюдение, сравнение формируют осознание собственной деятельности, возможностей ее совершенствования, самостоятельность и творчество в переводе.

Коллективное взаимодействие в процессе анализа проблем перевода создает мотивацию, которая в реальной деятельности выполняет побудительную, смыслообразующую и структурирующую функцию (см.: Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении // Вопр. психологии. 1998. № 3. С. 103). «Структура и продуктивность когнитивной деятельности зависят от уровня развития устойчивой познавательной потребности», от того, «какой мотив побуждает деятельность человека» (там же. С. 103). Высокий уровень мотивации в коллективной деятельности способствует формированию «чувствительности к проблеме», что имеет большое значение для теории и практики перевода, в котором умение понять, почувствовать проблему является главным. Психологи связывают чувствительность к проблеме с мотивацией и познавательной потребностью высокого уровня (там же. С. 102). Чувствительность к проблеме формируется с помощью коллективного взаимодействия в решении проблем перевода, в результате создания положительной эмоциональной атмосферы на занятии, организации диалога и субъект-субъектных отношений в группе, побуждения к совершенствованию перевода и новым интерпретациям смысла, развития самостоятельности на всех этапах работы, совершенствования механизма получения выводного знания с помощью заданий, которые направляют творческий поиск.

Коллективное взаимодействие в решении проблем перевода воспитывает «подлинный коллективизм — необходимый элемент становления личности… раскрытия ее индивидуального своеобразия» (Чудновский В.Э. К проблеме соотношения внешнего и внутреннего в психологии // Психол. журн. 1993. Т. 14, № 5. С. 11). Коллективизм предполагает необходимость принятия различия как основы взаимодействия, установления отношений толерантности, взаимопонимания, формирования субъектности.

В психологии субъектность рассматривается как центральная категория психологии человека. Субъектность есть «многообразие психологических особенностей и механизмов, представленных в таких реальностях, как разум, чувства, побуждение, воля, способности, характер человека. Субъектность — центральное образование человеческой субъективности» (Аксенова Г.И. Психология и педагогика становления субъекта. М.; Рязань, 1999. С. 61—63).

Субъектность — важнейшее качество человека, только на его основе возможна практическая реализация принципа

единства деятельности и личности. Субъектность, как отмечают психологи, «пронизывает» все модусы реальности и проявляется в индивидуальном, личном и универсальном способе бытия» (Аксенова Г.И. Указ. раб. С. 63). Ее становление определяется биогенетическими предпосылками, воспитанием в семье, образованием, а также неосознаваемыми компонентами деятельности.

Понимание субъектности в психологии дает возможность сформулировать условия развития субъектности личности переводчика во время практики:

— установление субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателем в учебном процессе, толерантность, плюрализм мнений;

— использование формы коллективного участия в понимании проблем перевода, что создает условия для перехода от сукцессивного к симультанному выполнению деятельности;

— интеграция знаний в совершенствовании механизма получения выводного знания, развитии восприятия и понимания, использование всех видов знаний, опыта студентов;

— развитие метакогнитивных компонентов мышления в процессе коллективного взаимодействия в решении проблем перевода;

— приоритетная роль принципа сознательности в обучении, личностная ценность знания;

— развитие умений наблюдать и анализировать «социальные роли» в переводе, когнитивные стили студентов группы;

— формирование способности понять релевантное, существенное в иноязычном тексте, ситуации взаимодействия;

— развитие самостоятельности в процессе формулирования и изменения целей, задач, условий перевода;

— формирование творчества в поиске значения, установлении отношений равноэквивалентности, бехэквивалентности, разноэквивалентности между знаками культур, выборе контекстуальных замен, переводческих синонимов, инварианта перевода как возможности социокультурного взаимодействия;

— создание высокого уровня мотивации обучения во время развития самостоятельности, проблемной формулировки целей перевода, описания условий деятельности;

— воспитание понимания роли переводчика в объединении сознаний, опыта, культур в социокультурном взаимодействии.

Коллективное взаимодействие в процессе перевода, практика перевода, по В. Лабро, способствует осознанию необходимости воспитания ценнейших и редчайших человеческих качеств: самоотречения и терпения, милосердия, скрупулезной честности и ума, обширных знаний и проворной памяти (цит. по: Гарбовский Н.К. Герменевтический аспект перевода: типология ошибок понимания оригинального текста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 23).

Коллективная деятельность во время перевода формирует профессиональную компетенцию, открытый тип познавательного отношения к окружающей действительности. Психологи выделяют названные особенности в качестве критериев интеллектуальной зрелости (см.: Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.Н. Психологические основы конструирования учебной информации: (Проблемы интеллектоемких технологий преподавателя) // Психол. журн. 1993. Т. 14, № 6. С. 35—46).

Практика, являющаяся продолжением теоретических знаний, полученных на занятиях по общепрофессиональным, общеобразовательным дисциплинам, совершенствует рефлексивность как способность самоанализа собственных мыслей и поступков. Огромная роль метакогнитивных компонентов мышления в познании и общении осознана сегодня психологией, психолингвистикой, философией и другими науками.

Нерефлексивность сознания К. Ясперс объясняет с точки зрения коммуникативного подхода. С этой целью он вводит понятие двух видов коммуникации — наивной (повседневной) и подлинной. Основой повседневной коммуникации является наивное сознание. Такое созна-

ние не задает вопросов о своем бытии, которые могли бы внести в него разлад и раскол. Критичность мышления (без которой нет креативности) появляется, когда сознание включено в совершаемые действия, когда вступает в действие самосознание. Наличие самосознания — это путь к подлинной коммуникации. По мнению К. Ясперса, лишь сознавая сами себя, «мы можем противопоставить свое „Я“ остальному миру» (Jaspers K. Vermunff und Existenz. Mьnchen, 1960).

Рефлексивность как самоанализ своей деятельности формируется в период изучения теоретических дисциплин. Совершенствование рефлексивности происходит на этапе практики, когда продолжает развиваться субъективный опыт студентов с его опорой на акты самосознания и самопознания. В процессе практики переводчики начинают осознавать особенности подлинного коммуникативного действия, которое, согласно Ю. Хабермасу, отличается от всех прочих тем, что выступает механизмом координации планов, социальных действий субъектов (см.: Habermas J. Toward a Critique of the Theory of Meaning // Postmetophysical. Thin King: Philosophical Essays. N.Y, 1995. P. 68—70). Принципиальное отличие коммуникативного действия от всех других видов состоит в том, что оно ориентировано не на успех, а на нахождение взаимопонимания между разными социальными субъектами (что является целью перевода).

Перевод, понимаемый с позиций подлинной коммуникации, коммуникативного действия в терминах К. Ясперса, Ю. Хабермаса, следует трактовать как комплекс взаимодействия, комплекс социальных действий. Переводчик координирует планы действий, согласует различные системы ценностей, картины мира, разный субъективный опыт, создает основу для широкого диалога, для подлинной коммуникации между участниками общения. Осознание своей роли может произойти именно в единстве теории-практики в обучении. Переводчик станет настоящим профессионалом, если он ориентирован не на свой личный успех в качестве блестящего специалиста по воссозданию смысла оригинала и передаче всех его оттенков в переводе, а на нахождение взаимопонимания между разными социальными субъектами, даже если между ними возникает конфликт, конфликт разных систем ценностей. Понимание разногласий между культурами дает переводчику большие возможности для соединения личностей — культур в процессе взаимодействия. Благодаря интегрирующей роли практики, двуединству (объективности и субъективности) и интериндивидуальности деятельности (А.А. Леонтьев) перевода субъект, человек (говорящий, реципиент, переводчик), и объект (предметный мир) объединяются в единый субъектно-объектный континуум, подчиненный ориентации на действия Другого.

Поступила 07.05.03.

МАТЕРИАЛ УЧЕБНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД СЕМАНТИКОЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В.В. Демичева, *доцент кафедры русского языка и методики начального обучения Белгородского государственного университета,*

Т.В. Яковлева, *доцент кафедры русского языка и методики начального обучения Белгородского государственного университета*

Статья посвящена актуальной проблеме — изучению лексико-семантической группы наименований лиц по профессии и роду занятий на уроках по русскому языку и родной речи в начальной школе. Необходимость изучения данной тематической группы обусловлена рядом факторов, важнейший из которых — воспитание в детях уважения к людям труда, интереса к профессиям. Материалы учебников для начальной школы позволяют организовать работу над семантикой существительных — наименований лиц по профессии и роду занятий, но только при творческом подходе учителя к решению данной проблемы. Авторы статьи предлагают разнообразные виды работы по изучению агентивной и феминативной лексики, способствующие укреплению межпредметных связей, расширению кругозора учащихся.

The articles deals with study of names of professions and trades. The importance of this thematic group is explained by the necessity to imbue respect for people of various professions and trades. The textbooks provide the needed material but the work is productive provided the teacher uses innovative techniques. The authors propose various methods to achieve the goal proclaimed. The article could be of interest to teachers and students.

Национальный язык составляет часть материальной и духовной культуры народа, языковая картина мира имеет свою специфику, особенную репрезентацию в каждом национальном языке. И поэтому язык народа есть не только средство общения и воздействия, но и средство усвоения культуры, получения и хранения этнической информации.

Сама природа слова, его связь с окружающим миром требует вдумчивого, осмысленного подхода к изучению лексики. Через слово, как отмечает К.Д. Ушинский, отражается история духовной жизни народа. Поэтому сегодня актуальной является сама проблема знакомства школьников с лексической системой языка.

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно, так как лексика в любом языке всегда является не простой суммой слов, а определенной системой соотносительных и взаимосвязанных факторов. Система, как известно, — это единство частей во взаимной связи, характеризующихся общим функционированием. Следовательно, и «лексикология перед нами предстает не как наука об отдельных словах, а как наука о лексической системе языка в целом» (Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1964. С. 4).

Одним из проявлений системной организации лексики является наличие в ней тематических групп. Есть достаточно много лингвистических работ, посвященных тематической организации лексики (см. работы Д.Н. Шмелева, Н.М. Шанского, Е.И. Дибровой, Ф.П. Филина и др.). Примерами тематических групп слов являются термины родства: ***отец, мать, сын, дочь, бабушка, тетя***, термины гражданских профессий: ***врач, инженер, учитель, агроном, журналист*** и др.

В связи с утверждением в современной лингвистической науке антропологического направления личные наименования часто становятся предметом внимания лингвистов. Категория агентивности, включающая лексемы различных генетических пластов, представляет интерес с различных позиций: словообразовательных, семантических, стилистических.

Для анализа мы взяли одну лексико-семантическую группу — агентивы (наименования лиц мужского пола) и феминативы (наименования лиц женского пола), называющие лицо по профессии и роду занятий. Выбор данной группы

© В.В. Демичева, Т.В. Яковлева, 2003

слов обусловлен тем, что, во-первых, лексемы, называющие трудовые процессы или людей труда, возникают в языке во все времена, что связано с развитием промышленности, ростом городов, изменениями в обществе. Во-вторых, с этой группой лексики дети знакомятся еще в детском саду, и первые книги школьников («Букварь» или «Азбука») содержат существительные, называющие лицо по профессии и роду занятий. В-третьих, в течение всех лет обучения на страницах школьных учебников постоянно встречаются наименования лиц по профессии и роду занятий. Из этого следует, что работа с группами агентивной и феминативной лексики должна проводиться практически на каждом уроке родного языка.

Любые учебники, в том числе по чтению и русскому языку, существуют не сами по себе, а являются важнейшим средством, инструментом, необходимым для реализации того содержания и цели изучения этого содержания, которые заключены в каждом учебном курсе.

Действующие сегодня учебники «Родная речь» (1—4-й класс) сориентированы на реализацию содержания, целей и задач учебного курса литературного чтения для начальных классов. Например, представленный в «Русской азбуке» и книгах «Родная речь» учебный материал не только учит чтению, но и дает возможность познакомить учащихся с различными профессиями и наименованиями лиц по профессии. Знакомство с данной лексикой позволяет расширить кругозор учащихся, целенаправленно осуществлять воспитательное воздействие: с ранних лет вести детей к осознанию роли труда в жизни человека, а также способствовать выбору будущей профессии.

К сожалению, современное состояние школьной воспитательной системы показывает, что педагогическая ценность труда как процесса получения материальных благ, а также людей, занятых трудом, постепенно теряет свое первостепенное значение. Мы проанализировали материал учебников «Родная речь» (3-й класс) и «Русский язык» (3-й класс) с точки зрения рассматриваемой проблемы.

На наш взгляд, материалы учебников при правильной организации работы над их содержанием позволяют успешно знакомить учащихся с трудовыми процессами и наименованиями лиц по профессии и роду занятий.

Все литературные произведения, над которыми предусматривается проведение всесторонней работы (образовательной и воспитательной), можно разделить на две большие группы.

Первая группа — произведения, непосредственно посвященные теме труда, объединенные общим названием в разделе и, следовательно, содержащие наименования лиц по профессии и роду занятий. Это такие произведения, как «Сказка о потерянном времени» Е.Л. Шварца, «Англичанин Павля» и «Что любит Мишка?» В.Ю. Драгунского, «Никакой горчицы я не ел» В.В. Голявкина и др.

Вторую группу составляют произведения, посвященные проблемам нравственного характера, в которых тема труда, уважительного отношения к труду и людям труда является сопутствующей, например: «Урожай» А.В. Кольцова, «Накануне светлого праздника» Н.А. Некрасова, «Проселок» А.Н. Апухтина, «В ночном» И.З. Сурикова, «Сухой хлеб» А.П. Платонова, «Хлеб» Н.М. Рубцова и др.

Как видим, учебный материал дает возможность не только для глубокого анализа содержательной стороны произведения, но и для проведения лингвистического анализа встречающихся в тексте личных наименований. Изучая перечисленные произведения, учащиеся знакомятся с понятиями «труд», «человек труда», «люди разных профессий», узнают, откуда произошло название человека той или иной профессии, пытаются самостоятельно мотивировать данные личные наименования.

Результаты анализа материала учебников мы представили в виде таблицы.

Во многих текстах XVIII—XIX вв. встречаются наименования, неизвестные детям. Они могут догадываться о профессиях людей, но не знать точно, чем же занимается человек данной профессии, что обозначает такое наименование лица, как ***городничий, глашатай,***

Учебник	Автор текста	Название произведения	Наименование лица
«Родная речь»	А.В. Кольцов	«Урожай»	Пахарь, жнец, ратай
«Родная речь»	Н.А. Некрасов	«Накануне светлого праздника»	Плотник, слесарь, маляр, водовоз, кузнец, портной, красильщик, пильщик
«Родная речь»	Из воспоминаний С. Толстого	«Лев Николаевич Толстой»	Кухарка, писательница, слуга
«Родная речь»	А.Г. Платонов	«Сухой хлеб»	Хлебороб, агрохимик, агроном, селекционер, тракторист, комбайнер
«Родная речь»	А.Т. Твардовский	«Две кузницы»	Кузнец, доктор
«Родная речь»	К.Г. Паустовский	«Корзина с еловыми шишками»	Композитор, волшебник, дирижер, скрипач
«Родная речь»	В.В. Голявкин	«Никакой горчицы я не ел»	Шофер, кондукторша, дворник, экскаваторщик
«Родная речь»	П.П. Ершов	«Конек-горбунок»	Караульщик, конюх, городничий, глашатай, гости, надсмотрщики, покупальщики, воевода, гонец, стременной
«Родная речь»	А.С. Пушкин	«Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»	Сват, сенная девушка, черница, глашатай, гонец
«Родная речь»	А.Н. Плещеев	«Былое»	Работник, няня

черница, покупальщик, ратай, караульщик и др. В этой связи, на наш взгляд, на уроке может помочь экскурс в историю наименований. Учителю самому полезно знать, что появление русских наименований лиц по профессии и роду занятий имеет свои социальные корни. На Руси издревле ребенку прививалось уважительное отношение к труду, особенно крестьянскому. В крестьянской семье наиболее сильны были традиции трудолюбия, уважения к земле, к людям, на ней работающим. Трудиться в деревне начинали с раннего детства, к работе по дому приучали рано. Мальчики пяти-шести лет были хорошими ***наездниками*** и ***погонщиками*** табунов, ***плотниками, каменщиками, стропальщиками, лепщиками, пильщиками.*** Девочки помогали носить воду, дрова, мыть посуду, полы, ухаживать за птицей, полоть огород. Отсюда пошли наименования ***водоносица, посудомойка, поломоя, птичница, огородница*** и др. (см.: Искусство семейного воспитания / Под ред. П.Т. Фролова. Белгород, 1995. С. 24). Кроме того, девочек с раннего возраста приучали ткать и прясть, также считалось необходимым обучать их кройке и шитью, вязанию. Эти занятия дали основу для наименований ***ткачиха, пряха, швейка, вязальщица.***

Из приведенных свидетельств видно, что в русских деревнях четко разграничивался женский и мужской труд, а следовательно, возникали предпосылки для появления самостоятельных наименований, называющих людей труда.

Мужским трудом считали пахоту, сев, косьбу, молотьбу, скирдование. Отсюда в русском языке агентивы ***пахарь, сеятель, косарь.*** Кроме того, мужчины ухаживали за лошадьми, производили плотницкие работы, заготовляли сено для скота, дрова на зиму, поэтому в лексической системе языка находим наименования ***конюх, плотник, скотовод, дровосек.***

В обязанности сельских женщин входили часть полевых уборочных работ, изготовление одежды, вся работа по дому: приготовление пищи, уборка, стирка, уход за детьми. Отсюда и лексемы ***жница, жнея, портниха, вязея, мытея, домохозяйка*** и др.

В городах в связи с развитием промышленности также появлялись новые профессии, а с ними такие наименования, как ***банкир, библиотекарь, аптекарь, заводчик, повар, извозчик, сторож, шофер, водитель, учитель*** и т.д.

Такая работа, проводимая на уроке, поможет школьникам не только понять значение неизвестных ранее слов, но и заглянуть в истоки номинации, познакомиться со своей историей.

Следует обратить внимание на тот факт, что многие из встречающихся в текстах слов-наименований изменили свое лексическое значение, грамматическое оформление, некоторые вышли из употребления, например: слово ***гость*** в текстах имеет значение «купец, торговец»; вышли из употребления слова ***глашатай, воевода, сенная девушка, ратай***; слова ***дворник, доктор*** имеют несколько значений.

Все сказанное убедительно доказывает, что наименования лиц по профессии и роду занятий должны быть проанализированы, объяснены, причем этот анализ может выходить и на орфографию, и на морфемную структуру этих слов.

Тексты всех названных произведений дают возможность познакомить учащихся с различными видами трудовой деятельности как современности, так и прошлого, узнать о той или иной профессии, даже если нет толкования неизвестных лексем, попробовать догадаться о значении слов, например: ***гонец, глашатай, караульщик, надсмотрщик***.

Наименования лиц по профессии и роду занятий могут быть использованы на уроке русского языка как материал для словарной работы, как предмет словообразовательного и морфемного анализа. Это доказывает и материал учебников по русскому языку.

Весь материал, представленный в учебниках по русскому языку для 3-го класса (учебник Т.Г. Рамзаевой), условно можно разделить на три группы.

Первая группа — тексты о труде и людях труда (например: «Хлеб всему голова», «Весенний сев», «Уборка урожая»). В текстах встречаются такие наименования, как ***тракторист, библиотекарь, хлебороб, комбайнер, продавец, экскаваторщик, грузчик*** и др.

Вторая группа — упражнения, включающие пословицы и поговорки о труде. Например: ***Не надо хвалиться, коль не знаешь, как хлеб родится; Тот труда не боится, кто умеет трудиться; С мастерством готовым люди не родятся, а добытым мастерством гордятся; Кто любит трудиться, тому есть чем гордиться.*** В этих пословицах нет лексем, называющих лицо по профессии и роду занятий, однако умело проведенная работа позволит включить в рассказы детей слова данной лексико-семантической группы.

Третья группа — разнообразные упражнения, включающие наименования лиц по профессии и роду занятий, например:

— выделите корень в словах ***стол, столяр, столовая***;

— вставьте пропущенные буквы, подберите проверочные слова: ***пастух, велосипедист, тракторист, лётчик, боксёр***;

— расставьте ударения в словах: ***столяр, маляр, шофёры***;

— разберите предложения по членам предложения: ***Художник работал в мастерской. Сережа работает мастером на заводе. Юные экологи оберегают леса, поля и реки.***

При анализе личных наименований следует использовать толковые, этимологические словари, а также словари иностранных слов. Это не только позволит расширить кругозор учащихся, разнообразить работу на уроке, укреплять межпредметные связи, но и будет служить средством развития самостоятельности учащихся.

Таким образом, материал анализируемых учебников обладает широкими возможностями для проведения разнообразной работы с агентивной и феминативной лексикой.

Поступила 10.02.03.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛЕКТНЫХ БЕССОЮЗНЫХ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Л.В. Маркина, *доцент кафедры русского языка Московского государственного педагогического университета им. М.А. Шолохова*

Статья представляет собой первый опыт анализа смысловой организации диалектных бессоюзных сложных предложений с использованием понятий прагмалингвистики — направления в современном языкознании, позволяющего исследовать языковые средства в выполняемых ими функциях.

В работе делается попытка показать функционально-семантическую специфику диалектных бессоюзных сложных предложений, целесообразность использования бессоюзной формы для выражения типовых семантико-синтаксических отношений между частями сложных конструкций, обусловленную «человеческим фактором».

The article represents the first attempt to analyze semantic organization of dialectic non-asyndetic compound sentences using the notions of pragmalinguistics (the school in modern that gives the opportunity to study linguistic means in their functional use).

The author makes an attempt to show functional and semantic specifics of dialectic non-asyndetic compound sentences and efficiency of the use of non-asyndetic form to express standard semantico-syntactic relations between parts of compound constructions, which is stipulated by a «human factor».

Изучение языка «в действии», т.е. выявление того, как человек употребляет язык для достижения своих целей, характерное для прагмалингвистики — направления в языкознании, бурно развивающегося последние несколько десятилетий, — изменяет наши представления о методах анализа смысловой стороны синтаксических единиц, в частности бессоюзных сложных предложений. Прагматика детерминирует повышенный интерес к изучению речевого поведения коммуникантов, условий их языкового общения, мотивов и целей участников речевой деятельности, средств, используемых для осуществления их коммуникативных намерений. Будучи обращенной к содержательной стороне языковой коммуникации в деятельностном понимании, прагматика оказывается непосредственно связанной с семантикой, выступая как бы ее составляющей, позволяя еще и выявлять назначение языковых фактов как коммуникативных единиц, их функциональные характеристики.

Интерес исследователей к изучению языковой коммуникации чрезвычайно важен как интегрирующий фактор, позволяющий в конечном счете выйти на создание эффективных методик преподавания русского языка, в основу которых положено изучение языковых средств в связи с непосредственным употреблением их в речи, изучение языка в погруженности в жизнь, не только в высшей, но и в средней школе.

Современная лингвистика все чаще и больше обращается к анализу живой речи (в том числе и диалектной). И здесь чрезвычайно актуально изучение диалектных бессоюзных сложных предложений как наиболее адекватно представленных речевых явлений, теснейшим образом связанных с коммуникативным аспектом языка, — исследователи всегда соотносили бессоюзные сложные предложения, тем более диалектные, со специфическими условиями их функционирования, чем объяснялась и специфика их семантики.

Использование понятий, разработанных в теории прагматики: говорящий, адресат, контекст и ситуация общения, межличностные отношения участников речевого акта и т.д., — позволяют не только получить более полные и убедительные характеристики семантики диалектных бессоюзных сложных предложений, но и ответить на вопрос, почему в устной непринужденной речи так часто обращаются к бессоюзной форме.

Объектом внимания в данной статье являются широко распространенные в современной диалектной речи бессоюзные сложные предложения с вопросной формой компонента (работа выполнена по материалам записей русских говоров на территории современной Республики Мордовия). Примеры: *Хлебы-ти у меня*

© Л.В. Маркина, 2003

пиресидели <u>*што ль*</u>*/ фсе как есть в зашчаблинъх* [трещины] (Суподеевка); *И* <u>*куды*</u> *вас прислали в зъталдышный* [глухой, отдаленный] *наш угалок / у нас вить самъ зъталдышнъ диревня* (Муравлянка)*; Ну* <u>*чово*</u> *буздякъш* [сильно стучать] / *шчас выду открою* (Камаево); *И* <u>*как-ът*</u> *она за етъвъ латрыгу* [пьяница] *замуш пошла / он дома палиц оп палиц ни стукнит* (Безводное); *Ты* <u>*чяво у*</u> *Сирешки канфеты атымаш / сваих целый кулёк* (Саловка); *Я* <u>*рази*</u> *аптирхаю* [износить] *сваё пальто за гът / на три зимы хватит* (Кулишейка); <u>*Што*</u> *ты* <u>*зъ*</u> *буклай* [молчаливый человек] *эдъкъй / малчыш фсё* (Лаврентьево) и под.

Семантическая организация подобных бессоюзных сложных предложений представляет собой как бы свернутый диалог: первая часть обладает коммуникативной незавершенностью, которая может, по мнению говорящего, вызвать некий вопрос со стороны адресата, тем самым мотивируя появление второй части — «ответа» на этот вопрос. Так, условно это может быть представлено следующим образом: <u>*Зачэм*</u> *людей-тъ галашыти* [собирать, созывать] / *у нас сваех садильшшыкъф многъ* (Горки) = Зачэм людей-тъ галашыти. — <u>А што? Почему не надъ людей галашыть</u>? — У нас сваех садильшшыкъф многъ; <u>*Што*</u> *этъ* <u>*за*</u> *жызнь пашла / фсиво пално а ничиво есть ни хочицъ* (Смольково) = Што этъ за жызнь пашла. — <u>А какая жызнь</u>? — Фсиво пално а ничиво есть ни хочицъ; *Опять топор схватил! Ни збедиш* [повредить] <u>*ли вот руку аль ногу*</u> */ в больницу ни пъвёзу* (Суподеевка) = Ни збедиш ли вот руку аль ногу. — <u>И што будет?</u> — В больницу ни пъвёзу.

Коммуникативная незавершенность первой части бессоюзного сложного предложения, содержащей формальный показатель вопроса, создается прежде всего именно вопросительной структурой, поскольку вопросительная структура изначально предназначается для заполнения информационного пробела в знаниях говорящего. Однако в нашем случае эта структура используется для выражения других коммуникативных функций — побуждения, сообщения (констатации). Ср.: *Ну* <u>*куды*</u> *ты фсё ложыш / и так уш весь сундук внабой тряпкъми набит* (Манадыши) = Не клади (ничего больше), и так уж весь сундук набит тряпками; *Санькъ / ты* <u>*чяво*</u> *винчясси* [кружиться] / *гълава балеть будит* (Стрелецкая Слобода) = Санька, не кружись: голова болеть будет; <u>*Чово*</u> *она тее сошьёт какой-небуть кургузый пинжак / луччы не связывайся* (Безводное) = Она тебе сошьет какой-нибудь кургузый пиджак, — лучше не связывайся; <u>*Зачем*</u> *мне такая дынъчька* [тонкая легкая ткань] *на платья старухи-ти / уш лучи какой-нибуть другой пъдарили бъ* (Грачевники) = Не нужна мне такая дыночка на платье, старухе-то, уж лучше какой-нибудь другой подарили бы.

Противоречие между формой (вопросной) и содержанием (побудить адресата к выполнению какого-то действия или сообщить ему какую-то информацию) создает эмоциональную окраску подаваемой информации, которая обусловливает возникновение неизвестного для адресата элемента смысла, вызывающего у него ответную реакцию — вопрос. Вопросная форма, таким образом, используется говорящим для вовлечения адресата в потенциальный «диалог», в процесс решения коммуникативной задачи по установлению характера отношений между соединяемыми в высказывании фрагментами информации. «Позиция», «реакция», «мнение» адресата учитывается говорящим в его коммуникативной программе.

В подобных бессоюзных конструкциях налицо эксплицитное выражение апелляции к собеседнику — формальные показатели вопроса делают потенциальный диалог между говорящим и адресатом, так сказать, наглядным.

Вопросная форма компонента сложной бессоюзной конструкции служит целям коммуникативного (иллокутивного) эффективного воздействия на адресата со стороны говорящего. В подобных бессоюзных сложных предложениях особенно ярко и выпукло моделируются образы говорящего и адресата как равноправных партнеров общения, тем самым реализуются прагматические установки

говорящего — достичь запланированного прагматического эффекта. В конечном счете подобные конструкции ориентированы на уважительное отношение к личности другого, поскольку предполагают возможность, право выбора адресата (к нему апеллируют!) на адекватную реакцию, считая его коммуникативно значимым, «ответственным» лицом.

Следует сказать об интонационном оформлении рассматриваемых конструкций.

Несмотря на наличие формальных показателей вопросительности, подобные бессоюзные сложные предложения в плане коммуникативной целеустановки представляют собой одно целое. Этот факт находит отражение в том, что после первой предикативной части отмечается неяркая интонация незаконченности (см.: Ширяев Е.Н. Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке. М., 1986. С. 55), которая в примерах, записанных ручным способом (т.е. высказывания воспринимались на слух), проявляется в разбросе знаков препинания, проставленных собирателями. Это преимущественно запятая, реже — точка или вопросительный знак (к постановке последнего, без сомнения, подталкивает именно формальный показатель вопросительности). Многочисленны примеры интонационно одноконструктивных построений, т.е. без интонационного членения внутри сложного построения: *Што ни глядиш зъ робёнкъм-тъ он ни пирстаёт дрюпаццъ* [падать] (Суподеевка); *Ф ково он благой* [уродливый, некрасивый] *такой у них фсе хорошы* (Горки); *Чово оне её в баню-тъ не сводют зърудат* [долго не мыться, стать очень грязным] *фся* (Говорово) и др.

Бессоюзные сложные предложения рассматриваемого типа можно квалифицировать как семантические эквиваленты соответствующих союзных сложных предложений, т.е. как нечто равноценное им по смыслу, вполне замещающее их в этом плане, хотя и отличающееся в структурном отношении: *Што вузыкъш-тъ* [дразнить] */ я тебе ни собака* (Суподеевка) = Не дразни, потому что я тебе не собака; Дъ *рази мне в разуми* [не думать, не помышлять о ком-, чем-либо] */вот ы ни пъзвала их* (Рождествено) = Мне и не в разуме, поэтому (вот и) не позвала их.

Интересно отметить также, что в целом ряде случаев во второй части бессоюзных сложных предложений, подобных приведенным выше, используются в качестве связующих средств аналоги союзов — частицы или вводно-модальные слова, что еще раз подтверждает целостность подобных конструкций как единой коммуникативной единицы. Ср.: *Што ты фсю солому по двору ръстёрхал* [разбросать] */корм вить* (Безводное); *И чяво ф пузырь дуисси* [упрямиться] */тибе жъ хужъ будит* (Саловка); *Где ты весь день пръпадал / алшыть* [есть] *чай зъхотел* (Суподеевка); *Чяво ани нивзлюбили снаху / так ядом и йидят* [мучить попреками, оскорблять] (Атемар).

Вопросная форма частей как регулярное эксплицитное средство выражения внутренней диалогичности диалектных сложных предложений может быть отмечена как диалектная специфика подобных сложных конструкций. В качестве весомого аргумента в пользу подобного заключения можно указать на высокую степень продуктивности рассмотренных полипредикативных построений.

Таким образом, бессоюзная форма сложного предложения дает возможность особенно ярко отразить коммуникативное сотрудничество говорящего и адресата как равноправных партнеров, что позволяет быстрее достигать цели речевого общения, ведущегося в ключе договоренности, обсуждения, соглашения.

Поступила 23.04.03.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ОБ ИТОГАХ ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В XXI ВЕКЕ»

22 марта 2003 г. в г. Ростове-на-Дону в Ростовском государственном университете путей сообщения (РГУПС) состоялось пленарное заседание по итогам международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Данная конференция была организована при участии Министерства путей сообщения РФ, Министерства образования Ростовской области и Ростовского университета путей сообщения. Информация о конференции была разослана в ноябре 2002 г. по электронным адресам ведущих вузов России и ряда зарубежных стран. Затем в период с декабря 2002 г. по 15 февраля 2003 г. поступающие в адрес конференции материалы редактировались, обрабатывались и размещались на сайте РГУПС. Таким образом, все желающие могли с ними ознакомиться и задать вопросы участникам конференции по электронной почте. По итогам конференции был опубликован сборник трудов (см.: Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Март 2003 г. Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. 150 с.).

Проведение конференции по общим вопросам высшего образования было вызвано тем, что сегодня высшие учебные заведения по-новому осмысливают свою роль в формировании специалистов разных отраслей отечественной промышленности и народного хозяйства. Повышение требований к качеству профессиональной подготовки выпускников вузов, активизация их самостоятельной работы в учебном процессе, переход от «знаниевой» парадигмы образования к личностно ориентированному, развивающему обучению заставляют российские университеты совершенствовать содержание и условия предоставления населению образовательных услуг, изменять кадровую политику, искать внутренние резервы, которые позволили бы им соответствовать международным требованиям, предъявляемым современным информационным обществом к системе высшего образования.

Тот факт, что инициаторами проведения подобной конференции стали Министерство путей сообщения и один из его профильных университетов, не представляется случайным. В МПС взят четкий курс на совершенствование кадровой политики в сфере высшего профессионального образования. Стремление преподавателей повышать свою квалификацию, участвовать в научно-исследовательской, учебно-методической работе приветствуется руководством вузов и подкрепляется финансированием со стороны Министерства в форме грантов аспирантам и докторантам, а также сверхбюджетной доплатой за наличие ученых степеней и званий.

Ростовский государственный университет путей сообщения, основанный в 1929 г., по праву считается одним из лучших высших учебных заведений в системе МПС и среди технических университетов России. В нем созданы все условия для всестороннего развития как студентов, так и преподавателей. Великолепная материально-техническая база, современные технические лаборатории, широкое использование компьютерных технологий, в том числе и уникального профессионально-трейнингового комплекса «Виртуальная железная дорога», позволяют будущим инженерам железнодорожного транспорта более глубоко освоить их профессию, получить необходимые профессиональные умения и компетенции, а следовательно, легче адаптироваться к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям в самостоятельной производственной деятельности.

В университете наряду с учебно-методическим советом активно действует ряд структур, направляющих свою деятельность на совершенствование всего учебно-воспитательного процесса. Заметный вклад в процесс обновления содержания образования и соответствия учебных программ государственным

стандартам вносит отдел качества подготовки специалистов. Подготовка новых поколений российских ученых проходит в процессе отлаженной деятельности научных студенческих обществ, научно-исследовательского сектора университета, а также через обучение в аспирантуре и докторантуре по различным специальностям. Понимая значение коммуникативной культуры в профессиональной работе любого специалиста, преподаватели всех гуманитарных дисциплин уделяют особое внимание совершенствованию речевых умений студентов, выразительности и правильности их речи. В вузе взят курс на то, чтобы каждый выпускник владел минимум одним иностранным языком для решения профессиональных задач на международном уровне.

В университете создана гибкая и разнообразная система воспитательной работы, в которую входят участие студентов в различных акциях гуманитарной помощи (в районах Северного Кавказа, пострадавших от наводнения в 2002 г., в Доме ребенка, военном госпитале и т.д.), выступления с концертами в разных регионах нашей страны, профориентационная работа участников «Агитпоезда». Спортивные победы студентов делают их жизнь наполненной и интересной.

Однако ректорат университета постоянно выражает обеспокоенность недостаточно высокой психолого-педагогической компетентностью ряда преподавателей технических дисциплин, особенно тех, кто не имеет педагогического образования. В качестве одной из мер по предоставлению профессорско-преподавательскому составу возможности углубить свои педагогические знания и умения в университете вот уже более 12 лет действует факультет педагогического мастерства. Его слушателями являются аспиранты, молодые преподаватели, а также их более опытные коллеги, желающие повысить свою квалификацию в педагогической сфере. С 2002 г. в университете действует программа повышения квалификации «Преподаватель высшей школы».

Проведение Интернет-конференции по проблемам совершенствования деятельности преподавателей высшей школы — первый опыт РГУПС в этой области. Однако активность участников конференции, представивших результаты своих научных исследований со всех концов России: от Комсомольска-на-Амуре, Хабаровска, Уссурийска до Ставрополя, Дагестана и т.д., свидетельствует об актуальности затронутых проблем, их значимости для педагогических коллективов всех вузов. В содержательном плане представляется возможным определить несколько направлений научных интересов участников конференции.

Перспективы развития и пути совершенствования качества высшего образования в XXI веке. В статьях по этой теме (Н.П. Чупахина — Томский государственный педуниверситет, Т.Е. Исаевой — Ростовский государственный университет путей сообщения, И.А. Беленовой — Оренбургский институт экономики и культуры и др.) были подняты методологические вопросы обновления отечественного высшего образования, проанализированы результаты деятельности как государственных вузов, так и негосударственного сектора высшего образования, проведен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта оценки деятельности профессорско-преподавательского состава, предложены перспективы совершенствования кадровой политики в высшей школе.

Роль преподавателей высшей школы в подготовке специалистов нового типа. В представленных статьях (Т.Н. Ломтевой, Н.С. Киргинцевой — Ставропольский госуниверситет, А.А. Переваловой, М.И. Губановой — Кемеровский госуниверситет, Г.В. Берестовой — Шахтинский институт Южно-Российского государственного технического университета и др.) были проанализированы превалирующие функции современного преподавателя высшей школы, направленные на социализацию студентов, развитие их творческого потенциала, самостоятельности, личностной и профессиональной ответственности.

Задачи и функции преподавателя по совершенствованию методов и технологий образовательного процесса. В статьях по этой проблеме авторы (Л.В. Анпилогова — Оренбургский госуниверситет, Г.И. Синько, В.Г. Синько, В.Ф. Милованов — Уссурийский государственный пединститут и др.) представили научное обоснование ряда современных технологий обучения молодых

специалистов разного профиля, позволяющих в значительной степени повысить эффективность лекционных, семинарских и других форм занятий.

Как и следовало ожидать, особое внимание ученых привлекает использование современных информационных технологий в учебном процессе. Поэтому секция ***Опыт, проблемы и перспективы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс в вузе*** оказалась очень представительной (В.Д. Верескун, А.В. Охотников, И.Н. Тимошек, Ю.И. Жарков — Ростовский государственный университет путей сообщения, В.О. Османов, Т.Т. Везиров, П.З. Абдулаева — Дагестанский государственный педуниверситет, А.А. Каплин, Г.А. Буряков — Шахтинский институт Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса и др.). В статьях этих ученых описываются результаты разработки и внедрения в учебный процесс по дисциплинам различного профиля инфокоммуникационных технологий, способствующих повышению мотивации студентов к освоению будущей профессии, формирующих базовые квалификационные компетенции, а также используемых в качестве средства контроля знаний и умений обучаемых. Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, опыт использования уникального учебно-лабораторного комплекса «Виртуальная железная дорога» в РГУПС. Внедрение подобных образовательных технологий позволяет моделировать разнообразные ситуации, с которыми впоследствии в своей профессиональной деятельности могут столкнуться молодые специалисты, и, таким образом, вооружать их необходимыми умениями и компетенциями, от своевременного применения которых иногда могут даже зависеть человеческие жизни.

Наиболее популярной оказалась секция ***Воспитательная работа в вузе — основа процессов гуманитаризации и демократизации образования и формирования человека мировой культуры.*** В работах ряда исследователей (Н.В. Евдокимовой, Л.В. Уманцевой — РГУПС, Л.С. Абросимовой, И.Ф. Погребной, Е.В. Муруговой — Ростовский государственный педуниверситет и др.) рассматривались проблемы формирования речевой культуры студента и его коммуникативной компетенции средствами как родного, так и иностранных языков. Темой статьи П.П. Пивненко (Ростовский педуниверситет) была научная работа студентов как фактор их воспитания и развития. Исследования Н.А. Шмыревой (Кемеровский госуниверситет), Т.Е. Исаевой, Е.В. Дудченко (РГУПС) и др. были посвящены анализу субъект-субъектной деятельности преподавателей и студентов в плане приобщения к мировым культурным ценностям, в процессе чего происходит становление личностной и профессиональной культуры человека.

На пленарном заседании по итогам проведенной Интернет-конференции была принята следующая резолюция.

1. Признавая актуальность, научную и практическую ценность обмена передовым опытом между преподавательскими коллективами вузов России, ближнего и дальнего зарубежья и исследователями, ведущими научную работу по проблемам совершенствования системы высшего образования, придать Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» статус постоянно действующей и разместить ее на сайте Ростовского государственного университета путей сообщения:

http://cong.rgups.ru

E-mail: conf_teacher@rgups.ru

2. Всемерно способствовать популяризации идей личностно ориентированного, развивающего, гуманистического и демократического образования в отечественных вузах через регулярное опубликование сборников трудов конференции по мере накопления материалов.

3. Шире привлекать зарубежных ученых к участию в международной Интернет-конференции.

4. Обратиться в редакцию журнала «Интеграция образования» с просьбой опубликовать информацию о проведении Интернет-конференции в г. Ростове-на-Дону, Ростовском государственном университете путей сообщения с целью привлечения новых заинтересованных лиц к обсуждению насущных проблем современного высшего образования.

Т.Е. ИСАЕВА,
зав. кафедрой иностранных языков
Ростовского государственного университета
путей сообщения, доцент

ИННОВАЦИОННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕЛИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Ассоциацией инженерного образования России и Томским политехническим университетом при поддержке Министерства образования РФ, Российской академии наук, Национального фонда подготовки кадров, Нефтяной компании ЮКОС, Ассоциации технических университетов и химического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова 27—28 мая 2003 г. на базе Российской академии государственной службы при Президенте РФ был проведен Международный симпозиум «Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы».

В работе симпозиума приняли участие представители ведущих технических и многопрофильных университетов России, зарубежных вузов. Среди участников симпозиума были МГУ им. М.В. Ломоносова, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет), Московский энергетический университет, Московский институт стали и сплавов (университет), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет, Южно-Российский государственный технический университет, Красноярский государственный технический университет, Тамбовский государственный технический университет, Астраханский государственный технический университет, Мордовский государственный университет, Югорский государственный университет, Якутский государственный университет и др. Территориальный охват участников симпозиума — 28 субъектов РФ, две страны ближнего (Республика Казахстан, Республика Беларусь) и две страны дальнего зарубежья (Великобритания, Германия). Рабочие языки симпозиума — русский и английский.

В соответствии с программой Международного симпозиума проведены два пленарных заседания: «Инновационный университет: модели, опыт, перспективы» и «Инновационное образование: модели, опыт, перспективы» — и два секционных: «Становление и развитие университета как научно-образовательного инновационного комплекса» и «Научные основы и практика инновационного образования».

В ходе работы симпозиума обсуждались содержание, модели и технологии инновационного образования, опыт формирования инновационного образования, программ подготовки специалистов для инновационной деятельности в научно-технической и промышленной сфере, организационные модели и механизмы трансформации академического университета в инновационный университет, проблемы интернационализации деятельности инновационного университета и международный опыт развития инновационного образования и трансформации академических университетов в научно-образовательные инновационные комплексы. Участники симпозиума ознакомились с опытом ведущих университетов в области управления качеством подготовки специалистов и научных исследований, инновационного менеджмента и фандрайзинга. Международный опыт инновационного образования представили Пол Темпл (London University) и Брайан Темпл (Glasgow Caledonian University) из Великобритании, Иринг Вассер (Аккредитационное Агентство по инженерным образовательным программам, Дюссельдорф) и Хартмут Баумбах (Университет Саарланд, Саарбрюкен) из Германии.

Участники симпозиума выразили единодушное мнение, что модернизация российской высшей школы связана с расширением адаптационных и трансформационных возможностей университетов в связи с новыми социально-экономическими условиями, вызовами современной эпохи. Трансформация российских уни-

верситетов возможна по пути «исследовательской» и «предпринимательской» модели университета. «Предпринимательская» модель нацеливает на активное освоение университетом нововведений, использование инноваций для успешного продвижения своих позиций в настоящем и будущем, адекватное реагирование на изменения внешней среды при сохранении традиционных академических ценностей. Формирование «исследовательской» модели университета сопряжено с активной позицией вуза в развитии базы для фундаментальных исследований, освоении новой техники и технологий.

Участники симпозиума обратили внимание на то, что российский опыт инновационного образования не в полной мере обобщен и систематизирован. Развитие инновационно-ориентированного профессионального образования является необходимым звеном построения экономики страны, основанной на получении и использовании новых знаний. Инновации в сфере профессионального образования направлены на все аспекты подготовки специалистов: модели и организационные механизмы инновационного образования, образовательные технологии, процессы интеграции обучения и воспитания с научными исследованиями и производственной деятельностью, методическое, информационное, материально-техническое обеспечение учебного процесса, кадровое сопровождение.

Особую роль в продвижении наукоемких технологий должны занять технические университеты и технические факультеты в многопрофильных университетах. Современная миссия технического и инженерного образования России заключается не только в подготовке нового поколения инженеров, но и в формировании «новой волны» наукоемкого бизнеса. Происходят трансформация содержания подготовки нового поколения инженеров, поиск оптимального соотношения между научным, технологическим и экономическим компонентами их образования. Кроме того, новое инженерное образование должно учитывать формирующийся ноосферно-деятельностный подход, требующий новых принципов и технологий работы со знаниями, информацией.

И.М. ФАДЕЕВА,
докторант кафедры социологии
МГУ им. Н.П. Огарева, доцент

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

8 мая 2003 г. на 58-м году оборвалась жизнь **Александра Федоровича ХОХЛОВА** — выдающегося руководителя и организатора высшей школы, блестящего ученого и педагога, энергичного творческого человека.

Александр Федорович родился 26 ноября 1945 г. в деревне Абрамово Меленковского района Владимирской области, в 1967 г. окончил физический факультет Горьковского университета и с тех пор постоянно работал в этом вузе, пройдя путь от ассистента до ректора. С 1984 по 1997 г. он — заведующий кафедрой кристаллографии и оптоэлектроники, с 1997 г. — заведующий кафедрой физики полупроводников и оптоэлектроники, в течение 1981—1988 гг. — декан физического факультета.

С 1988 г. А.Ф. Хохлов – ректор Нижегородского государственного университета. Он был первым ректором НГУ, избранным на конкурсной основе. Вновь избирался на эту должность в 1993, 1998 и 2003 гг. Под его руководством университет стал одним из ведущих вузов страны и получил широкое признание в мировом вузовском сообществе.

Успехи университета и авторитет его руководителя в образовательном и научном сообществе страны нашли свое отражение в избрании А.Ф. Хохлова председателем Совета ректоров Нижегородской области, председателем Совета ректоров Приволжского федерального округа, вице-президентом Российского Союза ректоров. В 1989 г. он был избран народным депутатом СССР. С момента образования федеральных округов являлся советником Полномочного представителя Президента в Приволжском федеральном округе. А.Ф. Хохлов был членом руководящего совета Российско-Американской программы «Фундаментальные исследования и высшее образование», членом совета Евразийской Ассоциации университетов.

А.Ф. Хохловым создана признанная научно-педагогическая школа «Физика аморфных и кристаллических твердых тел и твердотельных наноструктур». Под его руководством подготовлены и защищены 5 докторских и 10 кандидатских диссертаций. Он автор около 370 опубликованных научных работ, в том числе 3 монографий, 2 учебников для вузов, обладатель 25 авторских свидетельств и патентов на изобретения. Президиумом Международной академии авторов научных открытий и изобретений ученый был награжден серебряной медалью «За заслуги в деле изобретательства». Его вклад в науку отмечен орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени.

Доктор физико-математических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации А.Ф. Хохлов был активным членом редколлегии нашего журнала.

Добрая память о Александре Федоровиче Хохлове навсегда останется в сердцах тех, кто работал с ним, учился у него, был знаком с ним.

Коллектив редакции

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» **15953**), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: edumag.mrsu.ru

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 17-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 18-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: condor@rri.moris.ru, inted@emails.ru.

http://edumag.mrsu.ru