



Научно-методический
журнал

№ 3 (32)
(июль–сентябрь)
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. Макашкин
главный редактор

С.В. Полутин
заместитель
главного редактора

С.В. Гордина
ответственный
секретарь

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

СОДЕРЖАНИЕ

Образование: федеральный аспект

Результаты ЕГЭ в 2003 г.	3
План программных мероприятий по реализации научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2003—2004 гг.	8

Интеграция региональных систем образования

Рекомендации Четвертой Международной научно-практической конференции «Интеграция региональных систем образования»	12
Р.М. Шерайзина. Амбивалентный подход к модернизации педагогического образования в современном университетском комплексе	16
Т.М. Чурекова. Университетский образовательный округ: аспекты управления и взаимодействия	21
Л.И. Гурье, Э.М. Бутовецкая. Технологические университеты в контексте глобализации и регионализации образования	27
В.А. Цапок. Интеграция образовательных программ — фактор качества подготовки специалистов оборонного и военного профилей	32
В.С. Михалкин. Модернизация и фундаментальность естественно-научного образования в техническом вузе	35

Модернизация образования

Е.М. Белый, И.Б. Романова. Деловой потенциал вуза: структура и анализ	40
Э.П. Печерская. Социальный заказ на совершенствование инновационной деятельности специалиста в современных условиях	42
Л.Н. Орлова. Сравнительная характеристика учебного процесса в моноуровневой и многоуровневой системах образования в педагогическом вузе	53
В.Ф. Кузнецов, А.П. Котенко. Сущность и содержание единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз»	59
Л.А. Сурайкина. Конкурсное размещение регионального задания на подготовку специалистов с высшим образованием	63

Мониторинг образования

О.В. Чернова. Влияние особенностей региона и школьного образования на формирование общероссийской идентичности старшеклассников	69
О.А. Богатова. Этноконтактные установки студентов Мордовского университета	75

Академическая интеграция

А.А. Харунжеев, Е.В. Харунжеева. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры	84
Л.Ф. Иванова. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: интегративный подход	90
И.И. Чучаев, М.Ю. Табачкова. Интеграция содержательных линий уравнений и неравенств и функции как основа совершенствования подготовки учителя математики	98

**Интеграция образования и воспитания**

В.С. Суворов. Развитие творческой личности студента — важнейший фактор качества образования	103
Е.В. Мочалов. Проблема воспитания и образования личности в современных условиях	106
И.В. Загороднова. К вопросу о воспитании: обоснование процесса воспитания	110

История образования

Т.И. Шукшина. Становление и развитие системы воспитания в мордовском крае (1917—1950-е гг.)	114
Н.Л. Васильев. История вопроса об авторстве «спорных текстов» в российской бахтинистике (М.М. Бахтин и его соавторы)	121
В.В. Савина. Исследование творчества А.В. Чаянова в историко-социологических работах Т. Шанина	130
И.А. Винтин. Философско-антропологические истоки гуманистической педагогики и психологии	132

Психология образования

И.С. Морозова. Психологические факторы интенсификации учебно-познавательной деятельности личности	139
Е.Н. Песоцкая. Учение о самоактуализации личности как психолого-педагогическое основание теории социальной активности личности	146
Ф.З. Кабиров. Развитие профессионализма практического психолога в образовательном процессе вуза	150

Образование и культура

А.В. Мариничева. Межкультурная коммуникация и формирование толерантной языковой личности	158
---	-----

Филологическое образование

М.И. Ломшин. Взаимосвязанное изучение родной и русской литературы как один из способов интеграции литературного образования в национальных группах высшей школы	161
Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин. Культурологический подход к переводу	166
Л.М. Урубкова. Креативность и перевод	174
Рецензии, отзывы, информация	181

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

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 02.09.03. Подписано в печать 03.10.03. Дата выхода в свет 17.11.03.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 19,72. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 6272.

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

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

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ В 2003 г.

Эксперимент по введению единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ) проводится Министерством образования Российской Федерации в течение трех лет в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» от 16 февраля 2001 г. № 119, «Об

участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению единого государственного экзамена» от 5 апреля 2002 г. № 222.

Ежегодно число участников эксперимента по введению единого государственного экзамена увеличивается, о чем свидетельствуют данные таблицы.

Динамика количества участников эксперимента

Год	Категории участников					
	Участники ЕГЭ	Участники ЕГЭ	Участники ЕГЭ	Участники ЕГЭ	Участники ЕГЭ	Участники ЕГЭ
2001	5	8	30	3	16	—
2002	16	9	300	10	123	79
2003	47	12	625	20	464	928

125 учреждений высшего и среднего профессионального образования, расположенных за пределами территорий, участвующих в эксперименте по введению единого государственного экзамена, принимали свидетельства о результатах ЕГЭ. В их число входили ведущие вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Организовано проводили прием по результатам ЕГЭ 35 вузов Санкт-Петербурга.

Из 15 вузов Москвы учитывали результаты ЕГЭ: Московский государственный институт международных отношений (университет), Финансовая академия при Правительстве Российской Федерации, Российский университет дружбы народов, Государственный университет — Высшая школа экономики, Московский государственный университет путей сообщения и др.

Полученные результаты ЕГЭ коррелируют с результатами международных исследований и с результатами мониторинга, которые Минобрнауки России проводит в рамках широкомасштабного эксперимента по определению структуры и содержания общего образования.

Анализ результатов проведения ЕГЭ в 2001—2003 гг. показал, что в субъектах Российской Федерации, участвующих в эксперименте, повышается мобильность выпускников, поступающих в вузы. Так, в этих регионах увеличился конкурс в вузы, был зафиксирован прирост числа поступающих и поступивших выпускников из сельской местности. Многие выпускники поступили в вузы, не выезжая к месту его расположения.

Органы управления образованием субъектов Российской Федерации на основе анализа результатов ЕГЭ организовали конкретную работу по повышению качества обучения.

Анализ успеваемости студентов I курса, проведенный в ряде вузов, участвующих в эксперименте, показал, что корреляция между результатами ЕГЭ и итогами зимней сессии выше, чем соответствующая зависимость между результатами вступительных испытаний в традиционной форме и успеваемостью студентов.

По итогам трех лет эксперимента были получены положительные результаты:



подтверждена возможность достижения целей, поставленных при проведении единого государственного экзамена;

показана реальная возможность совмещения государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний в высшие учебные заведения;

решены некоторые технические задачи по использованию выбранной организационно-технологической схемы проведения ЕГЭ и подготовке контрольных измерительных материалов для ЕГЭ.

Следует отметить, что технология проведения ЕГЭ в целом успешно прошла апробацию в 47 субъектах Российской Федерации.

В основном определены подходы к созданию контрольных измерительных материалов, применяемых в ЕГЭ.

Вместе с тем до введения ЕГЭ необходима проработка следующих вопросов:

развитие и уточнение нормативной базы, регулирующей проведение ЕГЭ

на федеральном и региональных уровнях;

совершенствование контрольных измерительных материалов;

совершенствование организационно-технологических процедур проведения ЕГЭ;

отработка различных вариантов организации информационных потоков на этапах подготовки и проведения ЕГЭ;

расширение сферы участия представителей вузов и ссузов на всех этапах организации, подготовки и проведения эксперимента.

Ход эксперимента и его результаты в целом оцениваются Минобразованием России и участниками эксперимента как положительные.

По состоянию на 1 августа 2003 г. все 47 субъектов Российской Федерации — участников эксперимента 2003 г. подтвердили свое участие в эксперименте в 2004 г. и 9 новых субъектов Федерации присоединились к ним.

Информация о результатах ЕГЭ приведена в приложении.

Приложение

Информация о результатах ЕГЭ в 2002—2003 гг.

№ п/п	Общеобразовательные предметы	Количество субъектов, участвовавших в ЕГЭ				Количество абитуриентов, сдававших ЕГЭ				Средний тестовый балл			
		Июнь		Июль		Июнь		Июль		Июнь		Июль	
		2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003	2002	2003
1	Химия	10	34	9	33	5 589	23 776	3 329	8 799	46,7	49,0	39,9	42,2
2	Обществознание	4	17	4	14	3 414	33 621	1 558	4 128	49,6	54,4	56,1	61,1
3	География	6	19	4	15	2 301	10 940	601	2 823	49,7	49,4	50,9	50,0
4	Литература	—	4	—	5	—	2 072	—	1 185	—	51,3	—	55,4
5	Русский язык	12	37	11	36	77 007	257 749	21 569	58 235	50,1	49,8	47,5	43,6
6	Английский язык	—	7	—	7	—	2 137	—	1 973	—	67,4	—	65,8
7	Немецкий язык	—	2	—	4	—	83	—	249	—	63,9	—	65,9
8	Французский язык	—	2	—	4	—	65	—	107	—	68,0	—	64,3
9	Математика	16	47	16	46	257 200	625 125	14 002	27 541	49,6	50,0	51,7	49,3
10	История России	6	25	6	25	6 729	26 843	2 412	7 309	48,6	49,2	51,2	47,2
11	Биология	9	34	8	33	11 300	49 964	4 829	13 085	49,2	49,7	51,4	46,1
12	Физика	10	29	10	28	14 216	47 622	9 090	20 575	49,8	49,5	48,2	39,4

Доля выпускников — участников ЕГЭ

Общее число выпускников — 1 300 тыс.

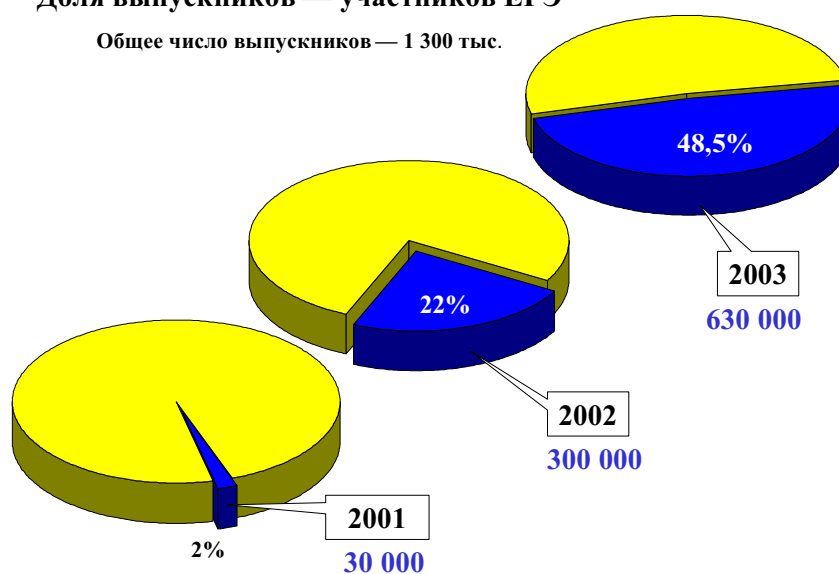
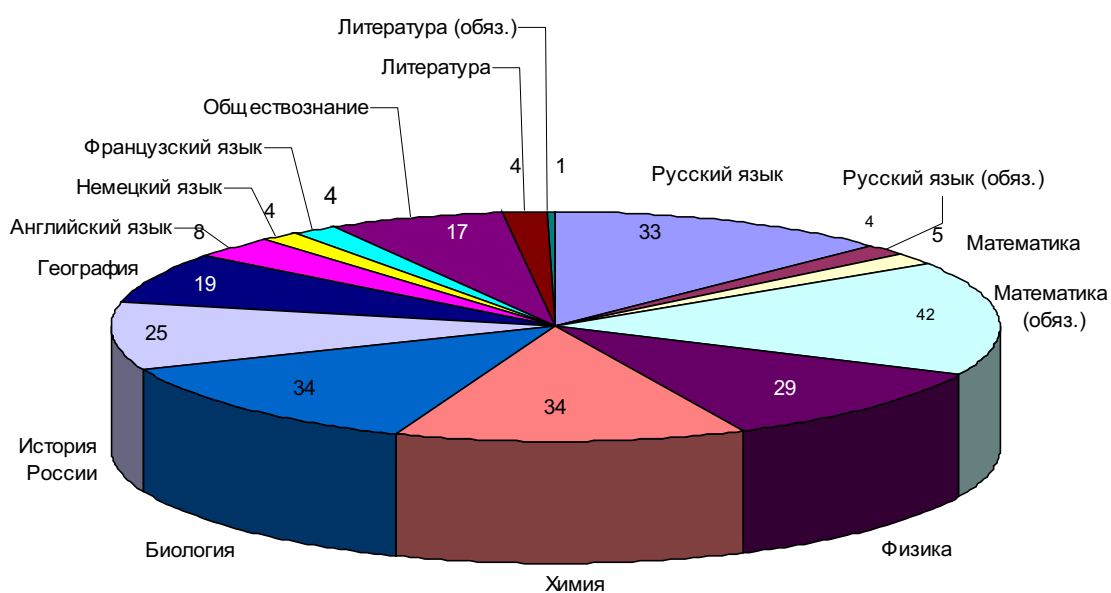
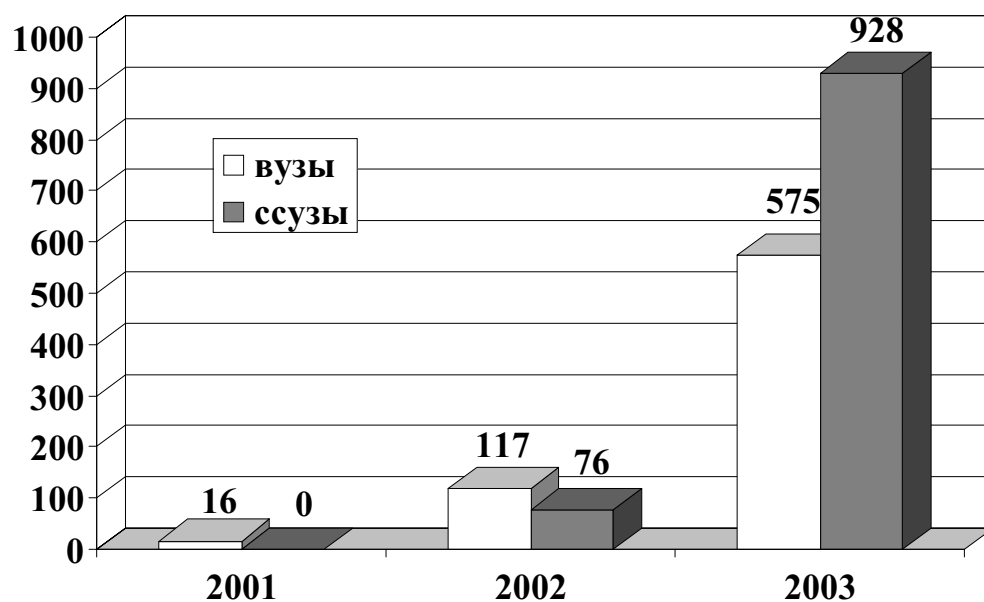


Схема участия регионов в эксперименте по ЕГЭ в 2003 г.

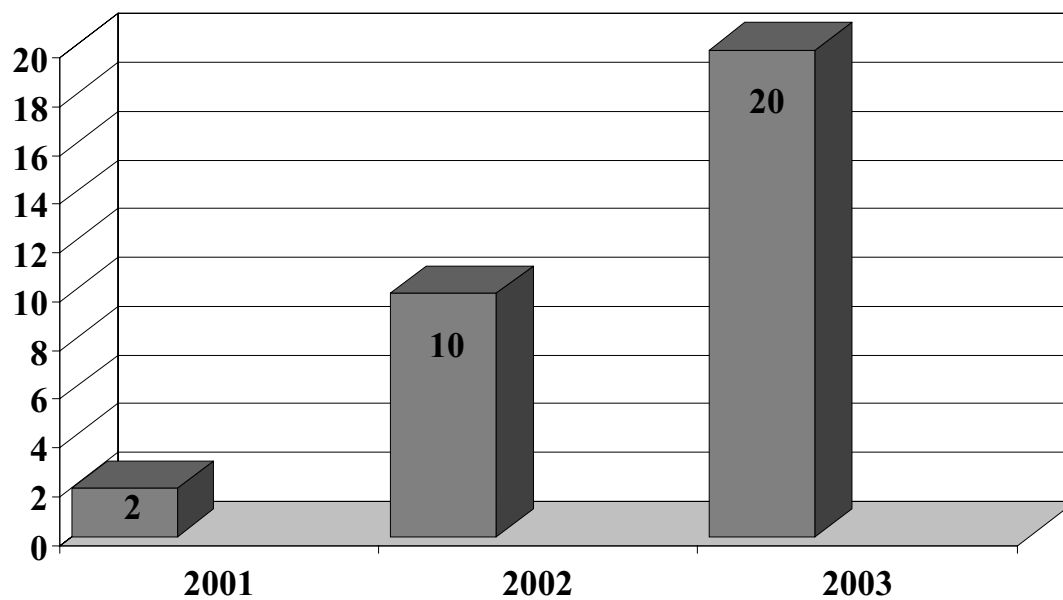




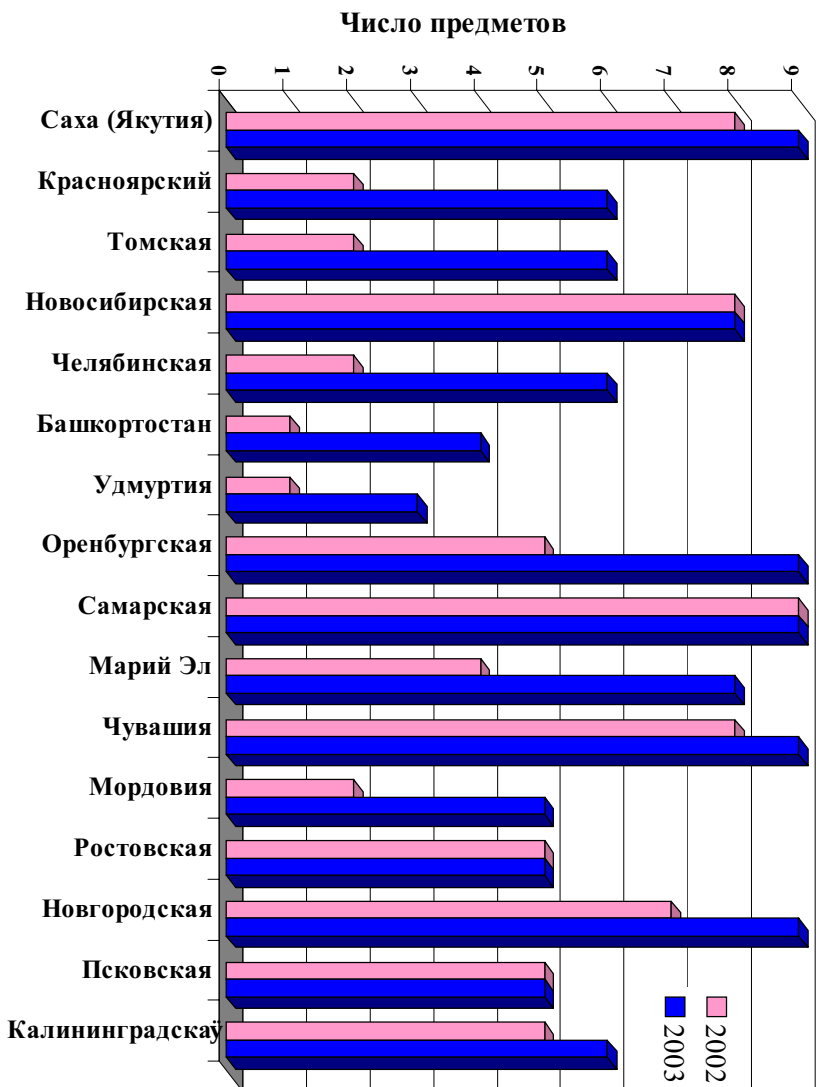
**Динамика участия вузов и ссузов
в эксперименте по ЕГЭ**



**Динамика участия ведомств
в эксперименте по ЕГЭ**



Динамика схем участия в ЕГЭ
для 16 субъектов Российской Федерации





ПЛАН**ПРОГРАММНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НА 2003—2004 гг.**

Важнейшие направления государственной политики в области развития науки и технологий определены Основами политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу, утвержденными Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 30 марта 2002 г. Концепцией научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001—2005 годы определена главная цель политики — обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов, научных и научно-педагогических кадров, эффективное использование образовательного, научно-технического и инновационного потенциала системы образования для развития экономики и решения социальных задач страны.

Перед вузовской наукой поставлены новые задачи, вытекающие из принятой Правительством Российской Федерации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Научные исследования должны обеспечить решение поставленных Концепцией задач.

Исходя из этого предлагается решить следующие основные задачи.

1. Планирование и финансирование научной деятельности

1.1. Организовать социологический мониторинг и прогнозирование тенденций развития вузовской науки.

1.2. Повысить долю средств на финансирование исследований по тематическим планам вузов:

— относящихся к национальному достоянию России;

— являющихся центрами образования, науки и культуры экономически и политически проблемных регионов России;

— являющихся крупнейшими центрами подготовки кадров.

1.3. Дополнить практику организации НИР адресной поддержкой исследований научных школ мирового уровня.

1.4. Разработать и реализовать меры по развитию материально-технической базы научных исследований, по организации и поддержке центров коллективного пользования с уникальным научным оборудованием.

1.5. Активизировать поддержку научных библиотек ведущих вузов, расширив подписку на периодические научные издания, в том числе электронную подписку.

1.6. Обеспечить финансовую поддержку научно-организационных мероприятий для молодых ученых.

1.7. Разработать программу содействия развитию научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества учащейся молодежи (НИРС — НТТУМ).

2. Подготовка и переподготовка научных и научно-педагогических кадров

2.1. Улучшить планирование и формирование контингента аспирантов и докторантов, повысить их академическую мобильность.

2.2. Обеспечить опережающее развитие аспирантур и докторантур в вузах и научных организациях, имеющих авторитетные научные школы.

2.3. Разработать совместно с экспертными советами ВАК программы кандидатских экзаменов в соответствии с действующей номенклатурой специальностей научных работников.

2.4. Разработать предложения по повышению результативности работы аспирантур и докторантур, стимулированию работы научных руководителей.

2.5. Провести работу по открытию программы «Ипотечное кредитование жилья для работников образования».

3. Научное обеспечение системы образования

3.1. Предусмотреть исследования по разработке научного прогноза развития системы образования.

3.2. Обеспечить организацию тендеров на проведение научно-исследовательских работ в области развития образования.

3.3. Создать подпрограмму инновационных образовательных проектов.

3.4. Обеспечить контроль за ходом выполнения ФЦП:

— «Интеграция науки и высшего образования России на 2002—2006 годы»;

— «Развитие единой информационной образовательной системы»;

— «Национальная технологическая база».

4. Развитие единой образовательной информационной среды

4.1. Обеспечить асимметричный доступ сельских школ к информационным ресурсам.

4.2. Продолжить создание системы электронных библиотечных ресурсов.

4.3. Обеспечить создание системы ресурсных центров.

4.4. Обеспечить развитие системы открытого образования, в том числе дистанционного обучения русскому языку.

5. Организация научно-инновационной деятельности

5.1. Организовать подготовку и переподготовку кадров для инновационной сферы и научно-технического предпринимательства.

5.2. Активизировать работу внебюджетного фонда научных исследований и экспериментальных разработок Минобрнауки России и Фонда содействия инновационной деятельности высшей школы.

5.3. Продолжить развитие инфраструктуры инновационной деятельности.

5.4. Способствовать получению министерством средств на организацию лизинговой деятельности.

5.5. Продолжить создание УНИК как центров развития инновационных процессов в регионе.

6. Межотраслевое научно-техническое сотрудничество

6.1. Продолжить курс на активное взаимодействие высшей школы с отраслями промышленности.

6.2. Организовать Координационный научно-технический совет с Минобороны России, обеспечить его работу.

6.3. Сформировать программу научно-инновационного сотрудничества с Минпромнауки России.



7. Проведение региональной научно-технической политики

7.1. Разработать совместно с регионами основные принципы, направления и приоритеты региональной научно-технической политики Минобрнауки России.

7.2. Провести совместно с органами государственного управления субъектов Российской Федерации оценку востребованности регионами научно-технического и образовательного потенциала высшей школы для решения крупных региональных и межрегиональных задач.

7.3. Привлечь региональные средства для реализации совместных научно-инновационных программ, в том числе через соглашения с регионами.

8. Международное научно-техническое сотрудничество

8.1. Обеспечить участие ученых в международных научных и образовательных программах, в том числе со странами СНГ.

8.2. Продолжить организационно-методическое и финансовое сопровождение совместных научных проектов.

8.3. Провести комплекс мероприятий по развитию:

— совместных международных программ, в частности «Фундаментальные исследования и высшее образование», выполняемой совместно с Американским фондом гражданских исследований и развития (CRDF);

— программы «Международные исследования в общественных науках» (МИОН), выполняемой совместно с Московским общественным научным фондом, Институтом перспективных российских исследований им. Кеннана (США) при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке и Фонда МакАртуров (США);

— программы с IREX;

— программы «Наука — технология — производство — рынок» совместно с Минпромнауки России, Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, Российским фондом технологического развития, американской корпорацией «Российская технологическая инициатива» (RTI);

— программы «Следующие шаги к рынку» с Американским фондом гражданских исследований и развития (CRDF) и Минпромнауки России;

— программы по трансферу технологий с министерствами промышленности и науки Российской Федерации, КНР, Израиля и Индии;

— других совместных программ.

8.4. Активизировать работу по привлечению иностранных кредитов на закупку приборов для научных и учебных целей.

8.5. Организовать проведение конкурсов грантов по областям знаний и молодежных конкурсов в совместной работе с международными фондами с целью привлечения дополнительных средств и предоставления российским ученым стажировок в ведущих университетах зарубежных стран.

8.6. Обеспечить работу ведомственной комиссии по экспортному контролю.

9. Научно-организационная деятельность

9.1. Разработать предложения по совершенствованию законодательства Российской Федерации (и внесению изменений в ведомственные акты) в части, касающейся увеличения эффективности науки, высшей школы, учреждений дополнительного профессионального образования, подготовки научно-педагогических кадров, вовлечения интеллектуальной собственности в хозяйственный оборот и др.

9.2. Разработать перечень приоритетов научно-технической деятельности высшей школы.

9.3. Пересмотреть перечень и содержание научных и научно-технических программ с учетом приоритетов науки и образования.

Сосредоточить финансовые и материальные ресурсы лишь на тех направлениях и проектах, которые могут дать действительно новые результаты, востребованные системой образования и экономикой страны.

9.4. Провести реформирование сети головных советов Минобразования России с учетом приоритетных направлений развития науки, технологий и техники.

9.5. Разработать методические рекомендации по оценке эффективности научно-исследовательской деятельности вузов.

9.6. Обеспечить информационно-методическую поддержку деятельности патентных подразделений вузов.

9.7. Организовать проведение мониторинга результатов научно-технической деятельности и обеспечить финансирование вузов по лицензированию запатентованных объектов промышленной собственности (изобретений, полезных моделей, промышленных образцов).

9.8. Разработать комплекс мер по вовлечению в хозяйственный оборот результатов научной и научно-технической деятельности, дальнейшему развитию патентно-лицензионной деятельности и экспорту научно-технической продукции, проработать с заинтересованными ведомствами вопрос об обеспечении возможности использования бюджетных средств для оплаты работ и услуг, связанных с публикацией научных результатов и патентованием результатов научно-технической деятельности, созданных за счет средств государственного бюджета.

9.9. Продолжить работу по реорганизации подведомственных научных организаций с целью ликвидации дублирования и параллелизма и активизации их научно-образовательной деятельности.

9.10. Организовать работу по подготовке документов на аккредитацию вузов как научных организаций.

Утверждено и выполняется Министерством образования РФ



ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕКОМЕНДАЦИИ ЧЕТВЕРТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ»

24—26 июня 2003 г.

г. Саранск

24—26 июня 2003 г. в г. Саранске на базе Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете состоялась Четвертая Международная научно-практическая конференция «Интеграция региональных систем образования». Конференция проводилась при поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) — Россия.

В работе конференции приняли участие представители педагогической общественности из 22 городов и 18 регионов Российской Федерации, а также Украины и Бельгии. Пленарное заседание «Системы образования» было посвящено обсуждению проблем организации и функционирования региональных комплексов образовательных учреждений. Работали 4 секции: «Учитель — ключевая фигура системы образования», «Преемственность и непрерывность образования (межуровневая интеграция)», «Методология и механизмы внутриуровневой интеграции», «Диагностика и мониторинг качества общего и профессионального образования», а также круглые столы по проблемам: «Человек и система образования в окружающем мире (внешняя интеграция)», «Интеграция национального, регионального, государственного и мирового компонентов образования». Обсуждение проблем проходило в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, проекта Кодекса Российской Федерации об образовании.

Участники конференции отмечают следующее.

В последние годы значительно возросло внимание руководства страны к проблемам образования. В Госсовете при

Президенте Российской Федерации, Государственной Думе проведены обсуждения важнейших документов, регулирующих отношения в сфере образования: Национальной доктрины образования, государственных стандартов общего образования; принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. В настоящее время идет широкое обсуждение научной и педагогической общественностью проекта Кодекса Российской Федерации об образовании. В названных документах образование рассматривается как важнейший институт реформирования общества.

Современный этап развития образовательной системы характеризуется двумя неразрывно связанными тенденциями — регионализацией образования и интеграцией региональных систем. На уровне регионов интеграция позволяет осуществлять целенаправленные совместные усилия нескольких регионов по целесообразному использованию выпускников, централизованно решать вопросы повышения квалификации и переподготовки специалистов и т.д. На территории региона формируется единое образовательное пространство, устраняются межведомственные барьеры для решения вопросов развития образования, создаются университетские комплексы, организуется совместная деятельность учреждений профессионального образования разного уровня по учету региональных потребностей.

Создание таких систем стало самостоятельным направлением социальной образовательной практики. Данное направление соответствует международной тенденции повышения интегративности

системы образования в целях оптимизации сети образовательных учреждений, обеспечения внутренней преемственности между сегментами и уровнями системы, формирования новых типов многоуровневых учебных заведений — образовательных комплексов, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении с учетом специфики регионального рынка труда. Непрерывное многоуровневое профессиональное образование в образовательных комплексах реализуется посредством разработки сопряженных учебных планов по родственным специальностям различных уровней профессионального образования и преемственных рабочих программ учебных дисциплин.

Функционирование разноуровневых образовательных комплексов позволяет образовательным учреждениям осуществлять свою деятельность на системной основе, адекватно их образовательно-культурной и социально-экономической направленности, реализуя принципы преемственности и непрерывности, целостности и согласованности, гуманизации и гуманитаризации, психологической комфортности, вариативности и креативности.

Российские университеты в последние годы приобрели особое значение в развитии своих регионов. Являясь учебными заведениями, университеты фактически решают три взаимосвязанные задачи: собственно учебную — осуществляют подготовку высококвалифицированных кадров как носителей определенного комплекса знаний и умений; воспитательную — занимаются формированием специалиста как члена общества; научную — являются центром развития науки. Осуществляя данные функции, университеты взаимодействуют с множеством образовательных учреждений, научно-исследовательских, конструкторских организаций и производственных предприятий, образуя с ними различные комплексы. Основа объединения — максимальная академическая и организационная интеграция для решения единого комплекса взаимосвязанных задач.

Практика регионального образования вносит свои коррективы в организационно-методическую работу по созданию университетских комплексов. Расширяются функции комплексов, множатся их модели, изменяются статусы. Все более очевидным становится то, что интеграция образовательных учреждений должна быть не механическим их объединением в одно учреждение, а добровольным союзом, в котором осуществляются взаимосвязь и координация на договорной основе. Этот объективный процесс должен быть проанализирован в каждом конкретном случае с целью разработки нормативной базы, эффективной системы управления и оптимизации структуры общего и профессионального образования.

Исследования российского инновационного опыта интеграции ведутся в рамках федеральной программы развития образования «Федеральные экспериментальные площадки создания и развития университетских комплексов и исследовательских университетов, включая разработку сопряженных профессионально-образовательных программ различного уровня». Участие в этом эксперименте обозначено статусом «федеральная экспериментальная площадка», присвоенным ряду университетов, в том числе и Мордовскому, на базе которого проходила конференция. С 2003 г. началась работа в этом направлении в рамках научной программы «Федерально-региональная политика в науке и образовании».

Обладая высоким интеграционным потенциалом, университеты являются центрами развития образования в регионе, позволяют сохранять и поддерживать баланс общегосударственных и местных интересов, обеспечивать в ближайшем будущем готовность следовать новым императивам и удовлетворять принципиально новые общественные потребности, существо которых сегодня можно только предвидеть на основе анализа складывающихся тенденций.

Задача формирования образовательных комплексов выдвигает вопрос о путях наиболее рационального выбора базовых, системообразующих элементов для организации их деятельности в от-



ношении типов образовательных учреждений, их профильной ориентации, местонахождения и т.д. В отечественной практике образовательные комплексы чаще всего формируются на базе университетов, что не всегда соответствует реальным условиям расположения образовательных учреждений по территории страны и запросам современного уровня развития экономики. Наличие большого числа малых и средних городов, не имеющих высших учебных заведений, обуславливает необходимость построения образовательных комплексов на основе образовательных учреждений среднего профессионального образования.

Проблемы региональной научно-технической политики, реализуемой прежде всего через региональные университеты, отнесены сегодня к числу основных приоритетов. Развитию образовательных комплексов уделяют серьезное внимание и региональные органы управления. Подтверждением этому служат и материалы, представленные на настоящей конференции.

Вопросы интеграции региональных систем образования регулярно освещаются в издаваемом Мордовским университетом федеральном научно-методическом журнале «Интеграция образования». Этим же целям служат и проводимые в Саранске международные научно-практические конференции «Интеграция региональных систем образования».

Учитывая изложенное, конференция **рекомендует:**

1. Одобрить опыт субъектов Российской Федерации по ориентации деятельности учебных заведений на нужды региона с формированием на этой основе единой, многофункциональной, скоординированной системы образования как органичной составной части регионального социально-экономического комплекса. В этой связи продолжить разработку долгосрочных программ развития региональных систем образования, вовлекать в этот процесс все образовательное пространство регионов — физических и юридических лиц, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах или заинтересованных в них.

2. Просить органы государственной власти субъектов Российской Федерации регулярно рассматривать перспективы формирования и развития университетских комплексов как ведущих федерально-региональных центров образования, науки, культуры и наукоемких технологий.

3. Особое внимание обратить на разработку методологии и методики учета демографического фактора в образовательной политике, усилить ориентацию профессиональных учебных заведений на подготовку кадров для удовлетворения динамично изменяющихся потребностей регионов за счет постепенного перехода от узко специализированного отраслевого принципа подготовки студентов к фундаментализации профессионального образования.

4. К числу наиболее важных задач органов управления образованием, образовательных учреждений и педагогической общественности отнести:

— разработку модели включения региональных вузов в Болонский процесс с целью их интеграции в европейское образовательное пространство;

— участие в формировании и развитии региональных и муниципальных комплексов образовательных учреждений, особенно в сельской местности;

— динамичное развитие системы непрерывного образования путем горизонтальной и вертикальной интеграции образовательных учреждений разного уровня и территориальной принадлежности, усиление влияния образовательных комплексов на социально-культурную ситуацию в регионе;

— развитие многоуровневой интеграции образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования в составе университетских комплексов;

— реализацию программ многоступенчатого высшего образования — бакалавриата, магистратуры, подготовки дипломированного специалиста;

— интеграцию или долгосрочное сотрудничество образовательных учреждений с промышленными предприятиями, организациями и фирмами, станов-

ление учебно-научно-производственных комплексов, развитие научных школ, совершенствование структур управления, развитие международного сотрудничества;

— развертывание деятельности в рамках федеральных экспериментальных площадок — проведение научных исследований с целью оптимизации структуры комплекса и системы его управления, совершенствование нормативно-правовой базы.

5. Продолжить исследования по различным вопросам интеграции региональных систем образования:

— обобщать и анализировать опыт интеграции образовательных систем в регионах с ориентацией на модернизацию содержания и разработку методов повышения качества общего и профессионального образования, реализацию принципов преемственности и непрерывности образования;

— активизировать разработку современных систем отбора абитуриентов, систем мониторинга качества образования, формирования региональной системы работы с одаренными детьми и молодежью;

— просить Минобрнауки России обратить особое внимание на организацию и проведение исследований в рамках научной программы «Федерально-региональная политика в науке и образовании»;

— просить МО РФ и органы управления регионов России поддержать (в том числе и материально) организацию исследовательских подразделений, нацеленных на решение интеграционных процессов в образовании.

6. Шире использовать в качестве ведущего информационного издания по проблемам формирования и функционирования образовательных (университетских) комплексов журнал «Интеграция образования», издаваемый Мордовским государственным университетом им. Н.П. Огарева. С этой целью просить Министерство образования поддержать проект по созданию аналитического портала, освещающего проблематику интеграции региональных систем образования, при федеральном научно-методическом журнале «Интеграция образования». Это обеспечит:

— формирование и развитие системы информационного сопровождения интеграционных процессов в образовании;

— научно-методическую, консультативную и техническую помощь региональным образовательным комплексам субъектов Российской Федерации;

— сбор и анализ информации, создание банков данных (в том числе сетевых) для системы образования;

— проведение теле- и видеоконференций для организации и ведения учебного процесса, а также кооперирование исследований по интеграционной тематике, координацию работы межрегиональных исследовательских групп.

Участники конференции призывают научное и педагогическое сообщество конструктивно использовать начавшиеся процессы в развитии России в целях эффективной модернизации образования как приоритетного направления государственной политики, принять активное участие в обсуждении положений проекта Кодекса Российской Федерации об образовании.



АМБИВАЛЕНТНЫЙ ПОДХОД К МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЛЕКСЕ

*Р.М. Шерайзина, ректор Института непрерывного педагогического образования
Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, профессор*

Статья посвящена актуальной проблеме переосмысления места педагогического образования в современном университетском комплексе, его концептуальных основ с учетом идей открытости и интеграции педагогического образования в территориальную научно-образовательную систему. Автором с позиций контекстно-биографического и амбивалентного подходов раскрываются пути решения проблем поливалентной подготовки будущих педагогов, непрерывного научно-методического сопровождения становления их профессиональной карьеры, структурной и содержательной интеграции различных звеньев педагогического образования, обоснования необходимости инновационной структуры в университетском комплексе — института непрерывного педагогического образования как системообразующего звена модернизации педагогического образования, развития языковой и информационной компетенции педагога, разработки и внедрения билингвальных образовательных программ.

This article is devoted to the actual role of the pedagogical education in modern University complex and its basic concepts including the ideas of its openness/availability and integration into the regional scientific educational system. Applying biographical-contextual and ambivalent approaches, the author analyzes the ways to solve the multiple problems of professional pedagogical education, focusing on polyvalent education, continuous scientific-methodological guidance throughout a teacher's career; structural and substantial integration of different levels of the pedagogical educational system, etc. The author grounds the necessity to introduce the Institute of Continuous Pedagogical Education into the structure of the University complex. This institute would serve as the system-forming basis for the modernization of pedagogical education aimed at the development of teacher's competence in foreign languages and new technologies, working out and implementation of bilingual teaching programs.

Основная цель программы модернизации педагогического образования (Приказ МО РФ от 01.04.03 № 1313), дополняющей Программу развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001—2010 гг., утвержденную коллегией МО РФ в 2001 г., — создание механизма эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в условиях модернизации российского образования. В программе определен и ожидаемый результат модернизации педагогического образования — это обновленные системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающие требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам.

К сожалению, в Программе не отражена специфика деятельности классических университетов и университетских комплексов по модернизации педагогического образования, несмотря на то что в последние годы наблюдается расширение их влияния на подготовку педагогов. Такой опыт накоплен и в Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого, который в этом году отмечает свое десятилетие. Базовыми идеями нашего университета

являются общие идеи университетского образования: академическая свобода, взаимосвязь исследования и обучения, целостность, открытость, достоинство знания и учености.

Функционально-структурная организация Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого представляет собой сложную, включающую в себя множество подразделений, имеющую обширные внутренние и внешние связи систему. В состав университета входят следующие основные учебно-научные подразделения: шесть институтов (гуманитарный; непрерывного педагогического образования; медицинского образования; экономики и управления; сельского хозяйства и природных ресурсов; электронных и информационных систем) и два общеуниверситетских факультета (инженерно-технологический; архитектуры, искусств и строительства), Самарский филиал университета, Боровичский филиал университета, пять колледжей (экономики и права; педагогический; медицинский; политехнический; Старорусский многопрофильный (на правах филиала)), факультет повышения квалификации, фундаментальная библиотека, научно-исследовательский

центр, центр новых информационных технологий, университетский центр Интернет, издательско-полиграфический центр, опытно-конструкторское бюро «Омега», опытно-экспериментальный завод.

Неотъемлемым компонентом Новгородской территориальной научно-образовательной системы университетского комплекса является педагогическое образование, контингент студентов этого направления составляет 15,3 % от общего количества.

В рамках регионального университета педагогическое образование претерпевает концептуальные изменения и получает новый ресурс развития. За счет междисциплинарности и большей фундаментальности педагогическое образование становится более конкурентоспособным. Сам региональный научно-образовательный комплекс является устойчивым, социально ответственным именно из-за наличия в нем педагогического образования.

Подготовка и становление учителя в условиях университетского комплекса предполагает прежде всего его активную субъектную позицию. В связи с этим особую актуальность приобретают открытость педагогического образования, и в частности возможность для студентов выбора и конструирования образовательных траекторий, получения дополнительных компетенций в контексте социально-экономических и культурных изменений; широкое использование технологий открытого обучения, а также интеграция педагогического образования в территориальную научно-образовательную систему.

Внедрение идей открытого педагогического образования сталкивается с определенными трудностями. К таковым можно отнести сохраняющиеся проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного педагогического образования: низкий социальный статус педагога и уровень его заработной платы; отсутствие быстрой ориентации системы непрерывного педагогического образования на новые запросы образовательных учреждений, субъектов рынка образовательных услуг; недостаточно полный учет возможностей университетского

комплекса для обеспечения высокого качества непрерывного педагогического образования, несогласованность структур системы непрерывного педагогического образования в работе по профессиональной ориентации и профессиональному отбору, препятствующие выявлению творческих способностей и мотивов абитуриентов к осуществлению педагогической деятельности; несовершенство механизмов обеспечения успешной адаптации педагогов к новым условиям и быстрого их продвижения в системе непрерывного педагогического образования; неразработанность содержания и технологий продуктивного взаимодействия всех субъектов и структур системы непрерывного педагогического образования. Все это потребовало внесения изменений в концептуальные основы подготовки современного учителя.

В НовГУ создаются условия для реализации контекстно-биографического подхода к педагогическому образованию, предназначение которого — обеспечение подготовки педагога к решению сложных профессиональных задач, связанных с модернизацией российского образования, усложнением и расширением спектра педагогической деятельности, дифференциацией профессионально-педагогических ролей.

В русле контекстно-биографического подхода, концепция которого разработана авторским коллективом Новгородского университета под руководством его президента А.Л. Гаврикова, реализуется Комплексная программа модернизации системы непрерывного педагогического образования Новгородской области на 2003—2010 гг., принятая на совместном заседании ученого совета НовГУ и коллегии отдела образования Новгородской области.

Программой предусмотрено решение следующих проблем:

— поливалентной подготовки будущих педагогов в условиях университетского комплекса, предполагающей освоение студентами широкого спектра дополнительных компетенций;

— непрерывного научно-методического сопровождения практикантов, стажеров и молодых специалистов;



— структурной и содержательной интеграции различных звеньев педагогического образования, создания научно-образовательных, учебно-методических и научно-исследовательских объединений в контексте идей развития университетского комплекса;

— развития языковой и информационной компетенции педагога, разработки и внедрения билингвальных образовательных программ.

Рассматривая педагогическую компетенцию как профессионально-личностную характеристику человека, позволяющую эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, эффективно решать педагогические задачи, мы пришли к выводу, что педагогическая компетенция — это часть профессиональной компетенции всех специалистов, работающих в системе «человек — человек», а также общая характеристика любого человека, имеющего отношение к процессам обучения и воспитания.

Для разных профессиональных групп степень выраженности данной компетенции и ее конкретные проявления могут быть разными, что дает основания классифицировать педагогическую компетенцию как доминантную, ключевую и сопутствующую в зависимости от той роли, которую она играет в профессиональной деятельности человека.

Доминантная педагогическая компетенция характеризует профессии, связанные с обучением и воспитанием людей, организацией детских коллективов, профессиональной подготовкой, и составляет ядро профессиональной компетентности специалиста, определяет степень его мастерства, профессиональной пригодности и успешности (воспитатель, учитель, преподаватель).

Ключевой педагогическая компетенция становится для профессий, связанных с решением целого ряда педагогических задач, которые не составляют основной смысл профессиональной деятельности, но в то же время являются ее существенным элементом, оказывающим значительное влияние как на сам процесс профессиональной деятельности, так и на его результаты

(менеджер, тьютор, руководитель организации и др.).

Сопутствующая педагогическая компетенция выполняет сервисную функцию, улучшая или снижая качество тех или иных профессиональных действий специалиста (врач, продавец и др.).

Профессиональная компетенция педагога понимается как индивидуально-личностный результат образования, отражающий возможность индивида самостоятельно решать комплекс педагогических задач на различных этапах профессиональной биографии. Профессиональная компетенция педагога представляет собой синтез базовой компетенции, связанной с реализацией нормативных целей педагогического образования, и дополнительных компетенций, обеспечивающих выпускнику возможность творческой самореализации в меняющемся контексте социального развития и профессиональной деятельности.

Исходя из такого понимания профессиональной компетенции педагога авторский коллектив теоретически обосновал необратимость поливалентной подготовки специалистов, разработал и реализует образовательные программы, обеспечивающие следующие дополнительные квалификации:

— консультант-модератор групповой работы;

— консультант инновационных процессов;

— менеджер качества образования.

В рамках поливалентной подготовки специалистов реализуется билингвальная образовательная программа по специальности 062100 «Управление персоналом с углубленным изучением иностранного языка». С участием международных экспертов были разработаны пять модулей данной билингвальной образовательной программы: «Основы управления персоналом», «Теории организации и организационная психология», «Развитие социальной компетентности», «Управление конфликтами», «Образовательный менеджмент».

В ходе реализации программы нами была разработана концепция научно-методического сопровождения учителя, ко-

торая представляет собой новый взгляд на сопровождение как системную технологию оказания квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры. Разработаны такие виды сопровождения, которые учитывают динамику профессионального роста учителя, гибко реагируют на реальные затруднения персонала, отражают особенности образовательного учреждения, в котором педагог работает.

В русле концепции научно-методического сопровождения используется новый подход к организации педагогической практики студентов, во время которой они имеют возможность получать практические навыки как по основной, так и по дополнительной компетенции. В этих целях создается специальная среда педагогической практики, которая включает базовые (опорные) школы, способные одновременно предоставить студентам возможность провести пробные уроки и внеклассные мероприятия (базовая компетенция) и стать опытной площадкой для отработки отдельными практикантами навыков, предусмотренных дополнительной компетенцией.

Другим отличительным элементом организации практики на новых принципах является создание условий для выхода студента за пределы базовой школы в широкое методическое пространство города и региона, где практикант знакомится с более значительной палитрой методических достижений передового педагогического опыта, включается в методическую работу, проводимую в рамках программы развития образования города и района, осуществляет анализ деятельности педагогов, отображает и апробирует те элементы их профессионального опыта, которые могут оказаться значимыми для формирования своей профессиональной Я-концепции, конструирует свою профессиональную биографию. В этом плане важным становится предварительное ознакомление студентов с программой модернизации образования города или района, с общим планом методической работы, с основными направлениями инновационной дея-

тельности образовательных учреждений, определенных в качестве базовых для педагогической практики.

С данных позиций происходят принципиальные изменения в системе руководства практикой, которая осуществляется на основе координации деятельности университета, методических служб городов и районов области, органов управления образованием.

В рамках научно-методического объединения, нацеленного на становление и сопровождение педагогической практики и стажировки выпускников, реализуются такие функции, как определение базовых школ для различных категорий практикантов; разработка и реализация единого комплексного плана проведения практики и стажировки в образовательных учреждениях; определение перечня мероприятий методического характера, осуществляемых с приглашением или участием студентов в рамках отдельных методических центров или методических служб области; организация индивидуальной поддержки и консультирования практикантов и стажеров как непосредственными руководителями их практики, так и сотрудниками учебно-методического объединения; проведение семинаров, мастерских по различным педагогическим проблемам со смешанным составом участников (стажеры и практиканты, стажеры и опытные учителя, практиканты и руководители опорных школ); мониторинг эффективности прохождения практики и стажировки; разработка соответствующих рекомендаций участникам практики и стажировки.

Актуальной становится организация стажировки молодых учителей после окончания их обучения в университете, которая с 2003 г. проводится в порядке эксперимента. Целью такой стажировки являются снятие адаптационных трудностей, освоение контекста развития конкретного образовательного учреждения, профессионализация деятельности специалиста.

В период стажировки выпускники получают возможность закрепить полученные в университете базовые и дополнительные компетенции, а также приоб-



рести новые компетенции под руководством опытных методистов, в том числе обучаясь совместно со студентами младших поколений.

Стажировка завершает начальный этап профессионального становления специалиста, обеспечивая его вхождение в систему непрерывного научно-методического сопровождения.

Системообразующим звеном модернизации педагогического образования в рамках университетского комплекса выступает Институт непрерывного педагогического образования (ИНПО), который определяет стратегию, координирует деятельность структурных подразделений университета и образовательных учреждений региона в решении задач подготовки учителей, а также формирования педагогической компетенции у студентов университета по специальностям сферы «человек — человек».

Основными теоретическими положениями, определяющими научно-педагогическую и управленческую деятельность ИНПО, являются:

— ведущие характеристики образовательной среды университета (целостность, автономность, открытость), смысложизненные ориентиры развития личности студента, его профессиональной биографии;

— сущностные характеристики педагогического университетского образования: *непрерывность* (рассмотрение педагогического образования как непрерывного процесса формирования и удовлетворения педагогически значимых познавательных и духовных потребностей, развития общих и специальных педагогических способностей человека), *дуальность* (направленность на подготовку

специалиста, сочетающего в себе функции учителя, способного к творческой импровизации в общении с детьми, и функции ученого, обладающего развитым теоретическим мышлением, направленным на определение «болевых точек» школы и устранение их на основе конструируемых методических вариативных систем), *системность* (рассмотрение непрерывного педагогического образования как системы, представляющей собой совокупность путей, способов и средств формирования педагогической культуры в сети государственных, общественных, других учебных заведений, в процессе самообразования);

— особенности управления региональной педагогической системой: включенность в систему управления развитием образования в Новгородской области, его кадрового обеспечения, общественно-государственный характер управления, опора на кооперационные и координационные отношения образовательных структур в системе непрерывного образования.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что в управлении системой непрерывного педагогического образования Новгородской области, отличительными характеристиками которой служат самоорганизация, партнерство, коллективная ответственность, равноправность структур, дуальность, открытость и т.д., все отчетливее проявляется амбивалентный подход, рассматриваемый нами, с одной стороны, как способность человека осмыслить любое его влияние через дуальную позицию, а с другой — как механизм интеграции включающих друг друга сторон, их взаимного изменения, взаимодополнения и взаимопроникновения.

Поступила 26.06.03.

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОКРУГ: АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Т.М. Чурекова, проректор Центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета

В статье рассматриваются проблемы интеграции в образовании и представлена территориально-распределенная структура образовательного округа при Кемеровском госуниверситете. В работе нашли отражение современные подходы теории управления инновационными структурами, предложен ряд рекомендаций по оптимизации и совершенствованию управления региональным университетским образовательным округом.

The article deals with the problem of integration in education and presents the territory-distributed structure of Kemerovo State University Education Okrug. The paper highlights current approaches in the theory of management of innovative structures, offers a number of recommendations concerning management optimization and improvement in the framework of a regional University Education Okrug.

Переход России к новой системе политических, экономических отношений потребовал и адекватных изменений в системе образования, в том числе и высшего. В первую очередь это коснулось классических университетов как признанных центров образования, науки и культуры региональных сообществ, именно они стали инициаторами многих инновационных явлений в области образовательной политики. Общие направления организационной перестройки университетов выразились в переходе к многоступенчатой, гибкой, открытой, территориально-рассредоточенной и самодостаточной модели высшего учебного заведения, которое призвано обеспечить необходимые условия для получения качественного образования на всей территории региона.

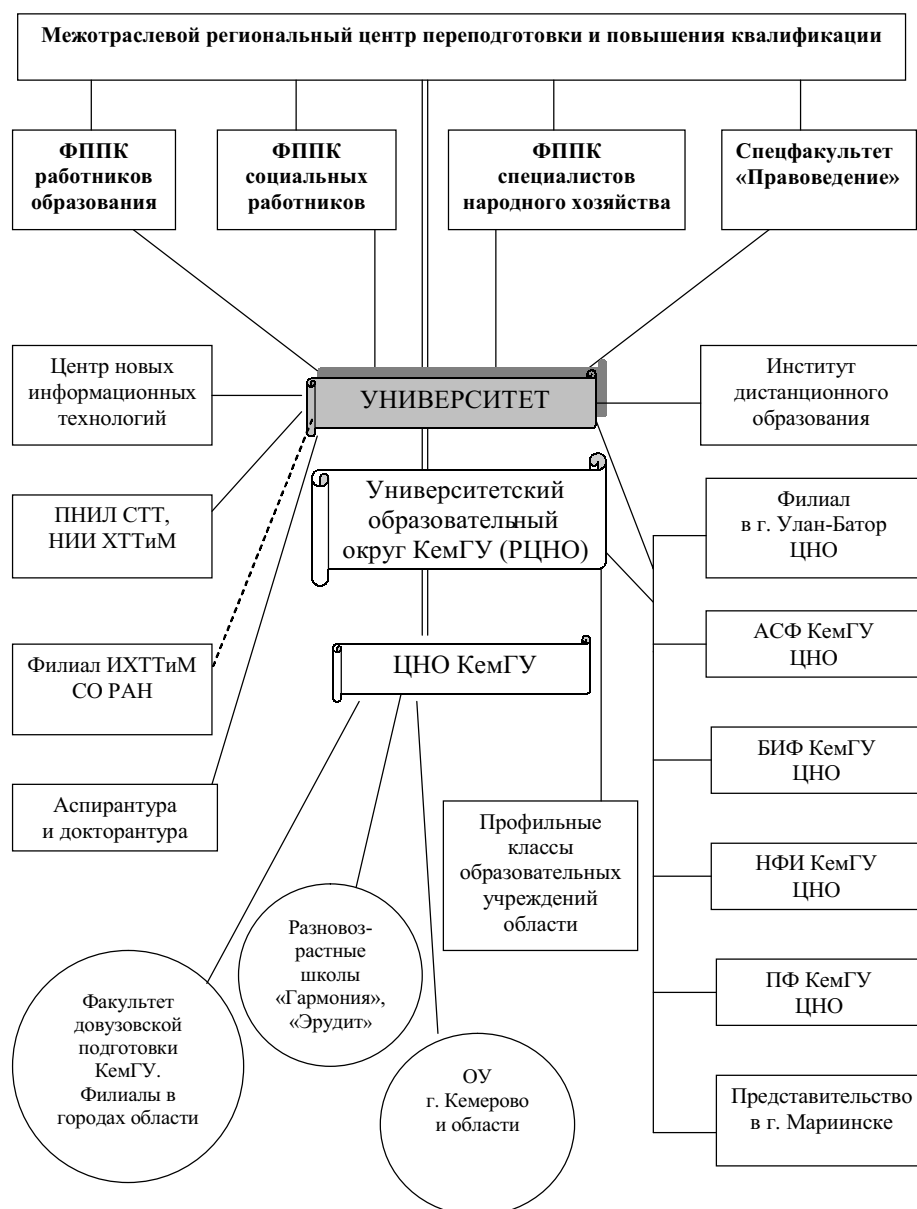
Кемеровский государственный университет с середины 1980-х гг. разрабатывает и реализует модель университетского комплекса, две его формы, которые предлагаются в документах Правительства: единое юридическое лицо и университетский образовательный округ (рис. 1).

Важнейшей методологической предпосылкой работы по созданию университетского комплекса было рассмотрение российского образования с точки зрения теории систем, и это позволило нам предположить, что объединение усилий отдельных ее подсистем даст новый системный эффект, т.е. будут достигнуты результаты, недоступные каждому из ее компонентов (подсистем) в отдельности.

Второй, не менее важной, причиной, по которой создавался университетский комплекс, является обеспечение конкурентоспособности российской системы образования в современном мире в целом и каждого вуза в частности: «в самом ближайшем будущем, когда направления модернизации будут реализованы, обычный вуз, традиционно построенный, „замкнутый“ на свой внутренний мир, не имеющий мощного имиджа и серьезного инновационного потенциала, не пользующийся широким признанием хотя бы в рамках своей территории, окажется в жалком положении» (Жураковский В.М. Интегрированные образовательные учреждения и университетские комплексы: цели и задачи // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 2002).

Научно-образовательный комплекс Кемеровского государственного университета, являясь одной из весомых составляющих социальной инфраструктуры региона, непосредственно участвует в ее формировании. Студенты, преподаватели и сотрудники университета, его выпускники, абитуриенты, школьники, родители — все они вместе составляют серьезный социальный пласт, ориентированный на проблемы образования, заинтересованный в их оптимальном решении. Поэтому университет несет определенную ответственность за уровень образованности населения региона, его интеллектуальный потенциал, социальный настрой.

Понимая важность решаемых проблем, мы выделяем следующие функции



Р и с. 1. Структура университетского научно-образовательного комплекса

научно-образовательного комплекса КемГУ:

- разработка различного рода программ, определяющих стратегию развития образования, науки, культуры и т.п.;
- аккумуляция потребностей региона в специфических научных разработках, в подготовке и переподготовке кадров;
- формирование в структуре единого образовательного пространства стра-

ны целостных региональных систем образования;

- обеспечение преемственности между дошкольными и общеобразовательными учреждениями, средними профессиональными и высшими учебными заведениями; достижение высокого уровня качества подготовки школьников и специалистов;
- проведение анализа эффективности работы в достижении поставленных целей и т.п.

Образовательная деятельность университетского комплекса направлена на решение ряда основных задач, в числе которых:

- формирование творческой личности, обладающей общей и профессиональной культурой, мобильной, способной к инновационной деятельности;

- повышение качества подготовки специалистов с учетом наиболее актуальных потребностей региона, создание условий для более быстрого их профессионального и творческого роста;

- снижение остроты проблемы трудоустройства выпускников, сокращение сроков их адаптации к конкретным производственным условиям;

- расширение сферы распространения предоставляемых вузом образовательных услуг;

- улучшение материальной базы вуза, благосостояния студентов и сотрудников за счет привлечения дополнительных средств предприятий и организаций.

Именно через выполнение вышеназванных функций и задач КемГУ имеет возможность оказывать влияние на всю систему образования региона, быть структурообразующим ее элементом и своего рода стандартом высокого качества для различных ступеней и организационных форм региональной образовательной системы.

Наиболее актуальным аспектом для высшей школы является ее взаимодействие с образовательными учреждениями области с целью создания условий и возможностей для воспитания, поддержки и развития способных, одаренных и талантливых детей. Школа (высшая и средняя) — хранитель и транслятор культуры, знания, опыта.

Образовательный округ Кемеровского государственного университета как одна из форм комплекса представляет собой консолидацию широкого круга дошкольных, общеобразовательных учреждений, органов управления образованием с университетом. В его структуре:

- вузовские подразделения:

- а) методическая, психологическая, валеологическая службы; факультет довузовской подготовки; разновозрастные школы «Гармония» (для дошкольников) и «Эрудит» (для школьников);

- б) центры непрерывного образования филиалов КемГУ, деятельность которых оказывает ощутимое влияние на все образовательные учреждения территории и прежде всего на общеобразовательные школы;

- ассоциация образовательных учреждений, реализующих программы различных уровней, независимо от профиля, ведомственной подчиненности и форм собственности (рис. 2).



Р и с. 2. Структура образовательного округа Кемеровского госуниверситета



Специфика университетских образовательных округов состоит в том, что способом их создания являются:

— *вертикальная интеграция*, позволяющая системно развивать непрерывное образование, которое приобретает для обучающихся систематический последовательный и преемственный характер;

— *горизонтальная консолидация* в масштабах области, что позволяет предметно и конструктивно вести работу по реализации федеральной программы развития образования.

Стратегическая задача создания университетского округа — формирование региональной системы непрерывного образования путем расширения интеграции образовательных учреждений, реализации доступности, качества и эффективности образовательной системы региона, а также обеспечение адаптации образовательных учреждений Кузбасса и их выпускников к социальным, экономическим, культурным запросам общества и изменениям рынка труда.

Одной из функций университетского образовательного округа является обеспечение гибкого взаимодействия с органами и учреждениями образования, входящими в округ, учитывающего интересы всех сторон.

Система взаимодействия определяется тройственным договором: университет, орган управления образованием, учебное заведение.

Для лучшей координации управленческой деятельности под председательством ректора создан административный совет (Совет руководителей), в который вошли проректор, научный руководитель университетского образовательного округа, руководители центров непрерывного образования филиалов КемГУ, представители Департамента образования Кемеровской области и Управления образования г. Кемерово, руководители муниципальных образовательных органов и образовательных учреждений. Это позволило укрепить управленческую вертикаль, привлечь руководителей различного уровня к принятию и исполнению решений Совета.

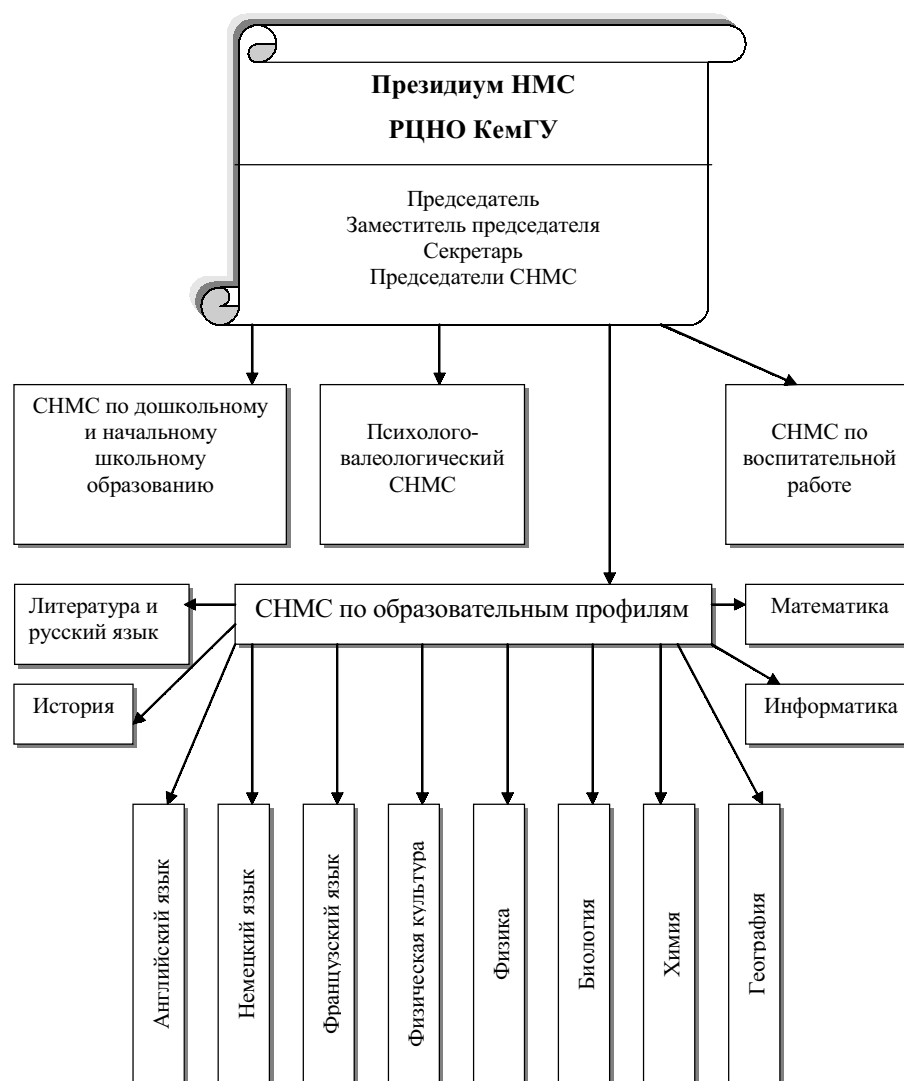
С целью координации деятельности Совет руководителей РЦНО организует работу по главным проблемным направлениям, разрабатывает и утверждает ежегодный план работы, который включается в комплексный план Кемеровского государственного университета и образовательных учреждений округа.

Руководство научно-методической деятельностью осуществляется научно-методическим советом (НМС), возглавляемым проректором РЦНО. Научно-методический совет РЦНО предназначен для решения задач совершенствования воспитательно-образовательного процесса в разных типах образовательных учреждений, повышения качества преподаваемых дисциплин, профессиональной квалификации и педагогического мастерства воспитателей, учителей, педагогов, администрации.

Организуя свою работу на преемственной основе, научно-методический совет объединяет по научно-педагогическим направлениям ведущих воспитателей детских садов, учителей и администрацию школ, преподавателей университета. Для этих целей в составе НМС создаются специализированные научно-методические советы (СНМС): по профилям образования, дошкольному и начальному образованию, воспитательной работе и психолого-валеологическим проблемам (рис. 3).

Рассматривая университетский округ как педагогическую систему, мы определили его основную цель: создание условий для постоянного, целеустремленного, творческого развития обучаемого и учителя, улучшения их деятельности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование посредством овладения новейшими достижениями науки, передового опыта, собственной поисковой деятельности, свободного выбора своей образовательной траектории, своей сферы инициативы и ответственности.

Центром организации в округе непрерывного образования соответствующего профиля выступают каждый факультет КемГУ и его кафедры. Ведущие преподаватели факультетов осуществляют учебно-научно-методическое обеспече-



Р и с. 3. Структура научно-методического совета образовательного округа КемГУ

ние функционирования созданной системы на трех уровнях (двузовском — вузовском — послевузовском).

Основными принципами интегративной деятельности факультетов являются:

- целенаправленность и взаимная заинтересованность в совместной деятельности факультета и образовательного учреждения по созданию условий для реализации преемственного профильного образования и совершенствования профессионального мастерства учителя;
- дифференциация в выборе направлений и форм деятельности в соответствии с потребностями участников;

— личностная ориентация и фундаментальность образовательных услуг, предоставляемых факультетом учащимся и учителям;

— гибкость и открытость содержания и форм взаимодействия факультета с образовательными учреждениями, стимулирующих поиск и внедрение новых направлений и форм сотрудничества.

В процессе взаимодействия со всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса мы использовали такие формы, как:

- совместное проектирование содержания учебных дисциплин с учетом го-



сударственных образовательных стандартов, которое дает возможность оперативной корректировки содержания обучения;

— регулярное обсуждение вопросов совершенствования преподавания на заседаниях кафедр, проблемных семинарах, научно-практических конференциях, что позволяет внедрять инновационные педагогические технологии;

— издание совместных учебно-методических пособий для родителей, воспитателей, учителей и учащихся;

— апробация и внедрение в школьную практику результатов научных исследований преподавателей вуза, использование опыта работы учителей как средства совершенствования профессиональной подготовки студентов;

— проведение общих (для учащихся и студентов) учебных практик, научно-практических конференций, деловых игр, проблемных семинаров, коллоквиумов — все эти формы развивают творческую активность, исследовательские качества, способствуют закреплению и отработке полученных знаний в деятельности, приближенной к профессиональной;

— промежуточный рейтинговый контроль, проводимый преподавателями университета, повышающий заинтересованность учащихся в получении конкурентоспособных знаний, и др.

Совместная деятельность университета, гимназий, лицеев, школ также предполагает:

— проведение групповых занятий и университетских спецкурсов;

— гибкую систему индивидуальных занятий, которые способны реализовать практически любую потребность ученика в подготовке по избранному направлению;

— постоянное формирование и целенаправленную реализацию личностной установки ученика на свободный и ответственный выбор, в том числе и профессиональный;

— взаимодействие с психологами Центра, которые последовательно (совместно со школьными психологами) формируют у школьников ясное ощущение самооценки и общественной значимости собственной личности, под контролем которых осуществляются обучение и развитие личности ученика, проходящего путь от изучения самого себя — через диагностику, самодиагностику и самоконтроль — к самопрогнозу, т.е. осознанию способов и методов реализации собственных возможностей.

Сотрудничество университета и образовательных учреждений приносит ощутимую пользу воспитанникам и воспитателям, учащимся и учителям, преподавателям и студентам. Воспитатели и учителя имеют возможность апробировать в практической деятельности новые разработки ученых вуза; для преподавателей КемГУ работа в базовой (инновационной) школе — кратчайший путь внедрения результатов научного поиска в практику, привлечение к исследовательской работе не только студентов, но и учащихся, учителей, возможность на качественно новом уровне организовывать проведение педагогической практики. За последние годы изменились отношения между школой и университетом. Сегодня КемГУ в образовательных учреждениях округа — равноправный участник педагогического процесса.

Функционирование университетского образовательного округа позволяет всем образовательным учреждениям осуществлять свою деятельность на системной основе, адекватно их образовательно-культурной, социально-экономической направленности, реализуя принципы преемственности и непрерывности, целостности, согласованности, гуманизации и гуманитаризации, психологической комфортности, вариативности и креативности.

Поступила 24.06.03.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.И. Гурье, зав. кафедрой методологии инженерной деятельности
Казанского государственного технологического университета, профессор,*

*Э.М. Бутовецкая, аспирант кафедры методологии инженерной
деятельности Казанского государственного технологического
университета*

В статье представлены результаты анализа некоторых тенденций развития и моделей современных технологических университетов в Германии и России, выделены новые характеристики и особенности развития университетского сектора системы высшего образования в условиях глобализации и регионализации общественной жизни.

The articles presents an analysis of some tendencies of the development, and some models of present-day technological universities in Germany and Russia. New characteristics and features of the universities' development against the background of globalization and regionalization of social life have been detailed.

Высшее образование принадлежит к числу важных подсистем современного общества, и его развитие определяется динамичными процессами, которые протекают не в какой-то одной конкретной стране, а в мире в целом. Такие преобладающие тенденции, как глобализация экономики, развитие информационно-коммуникационных технологий, короткие инновационные циклы, предъявляют качественно новые требования к системе высшего образования, бросая радикальный вызов центральному институту этой системы — университету. Университет переживает переломный момент в своем развитии. Тенденции его развития представляют собой один из видимых индикаторов дальнейших изменений, основанных на количественных и качественных изменениях прошлого и настоящего.

В число определяющих будущее развитие общества сегментов университетского сектора входит и технологический университет. Значительный объем аккумулированных человечеством знаний, тесное переплетение научного познания с практическим применением в области техники и экономики, возрастающая степень негативного воздействия технической деятельности человечества на общество и окружающую среду обуславливают состояние и динамику технологического университета, его роль в современном социуме.

Изменения университетского образования в мире определяются социокультурными, научными, экономическими

предпосылками. Одним из ключевых факторов внешнего воздействия является процесс глобализации. Глобализация предполагает радикальное изменение мирового порядка и вторгается во все сферы деятельности человечества. Неограниченное движение капитала, товаров, инвестиций и услуг, участие транснациональных компаний, высокий уровень кооперации всех участников процесса приводят к существенным изменениям экономического, политического и общественного уклада отдельного государства. Изменения происходят и в сфере образования. Пример Великобритании, Австрии, США и Канады убеждает в том, что, «несмотря на принципиальные различия политических культур в четырех странах, выработаны сходные политики в областях, где высшее образование пересекается с глобализацией... Для третичного образования этих стран характерен переход к научно-техническим политикам, усиливающим академический капитализм в ущерб фундаментальным исследованиям. При подготовке учебных материалов усилия концентрируются в области науки и техники, а также околорыночных сферах» (Брок-Утне Б. Анализ глобальных факторов, влияющих на современную образовательную систему, на примере европейских университетов // Высш. образование в Европе. 2002. Т. 27, № 3. http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book10/index.htm).



Возникает вопрос: уместно ли говорить о глобализации университетского образования? Возможно, использование этого термина на данном этапе развития не совсем оправданно, так как образование не полностью подчинено основным законам рынка и, при наличии некоторых процессов унификации, сохраняет те или иные социокультурные особенности, не превращаясь в транснациональную фабрику кадров. С одной стороны, растущая конвергенция систем образования выражается в обязательном среднем образовании, в единых требованиях к преподавателям и программам одного уровня (см.: Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского союза: Моногр. Казань, 2003). С другой стороны, проявляется сильное влияние локальных тенденций, направленных на сохранение и развитие местной культурной составляющей.

Анализ тенденций развития западных университетов позволяет обнаружить ряд явлений, вызванных глобализацией. К ним можно отнести угрозу академическим свободам университета в связи с ростом зависимости образования от финансовой политики государства и рыночного сектора, реорганизацию европейских университетов по англосаксонской модели и все более широкое распространение английского языка, что может привести к утере некоторых локальных особенностей университетской культуры. Однако неоспоримая роль университетского, в частности технологического, комплекса для региона и его динамичное развитие в этом направлении не позволяют говорить о тотальной масштабности такого явления, как глобализация.

Для университета как организационной структуры современного высшего образования в мире характерен ряд тенденций. Они достаточно противоречивы и требуют глубокого системного анализа. Среди основных можно выделить следующие.

1. Происходит трансформация высших учебных заведений в экономические предприятия. Сразу следует оговориться, что эти явления не повсеместны, они

могут затрагивать отдельные стороны деятельности или подструктуры университета, но могут и носить преобладающий характер. Примером частичной трансформации служат университеты, в которых изменились требования к подбору и подготовке руководителей. Во главе этих вузов находятся уже не лица, обладающие учеными степенями и опытом научной деятельности, а профессиональные менеджеры. Внедряются и новые методы и формы административного управления университетом (см.: Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования // *Alma Mater*. 2000. № 10. С. 24—30). Так, при многих технологических университетах Германии организованы коммерческие структуры, имеющие форму общества с ограниченной ответственностью (GmbH), осуществляющие различные виды деятельности для практики производства, такие, как исследование проблемных областей, разработка проектов и организационное управление. Таким образом, университет имеет многоканальное финансирование, частично зависящее от рыночных механизмов.

В последние десятилетия в мире появился ряд принципиально новых университетов, которые, по сути дела, не соответствуют требованиям, традиционно предъявляемым к университету как независимому центру обучения и исследования высокого уровня. Это скорее коммерческие структуры, осуществляющие образовательную и исследовательскую деятельность и концентрирующие свои усилия на тех областях знания, которые пользуются наибольшим рыночным спросом (см.: Альтбах Ф.Г. Возвышение псевдоуниверситетов // Там же. 2001. № 12. С. 39—41). Их возникновение вызвано запросами экономической среды, и они выполняют важную функцию в обществе, разгружая традиционные учебные заведения от наплыва желающих получить престижную или высокооплачиваемую профессию. Однако укоренение «псевдоуниверситетов» (в большинстве случаев они являются частными вузами) обостряет проблему идентичности университета,

бросает вызов его сущности и статусу в современном социуме.

В Германии частный сектор образования усиленно развивается. Как правило, частные вузы обладают большой независимостью и гибкостью, учитывая требования экономических структур и активно реагируя на требования рынка труда. Первый частный университет появился в Германии в 1993 г., а на сегодняшний день уже существует целый ряд таких заведений, например, International University Bremen, German International Graduate School of Management and Administration. Хотя открытие частного технологического университета затруднено в силу необходимости значительных финансовых инвестиций, в Германии действует несколько подобных вузов. К ним можно отнести International Department Карлсруйского университета (ТН) и Stuttgart Institute of Management and Technology.

В России также наблюдается развитие частного сектора образования, в структуре вузов появляются некоторые элементы экономики и менеджмента. В то же время технологическое образование по-прежнему является полностью государственным.

2. Для современных западных университетов характерен процесс кооперации университета как в рамках системы образования, так и вне ее. Активное взаимодействие внутри сферы образования возможно на всех уровнях системы. Подобное взаимодействие оказывает положительное влияние на университетскую среду и предполагает ее большую устойчивость. Совместные проекты вузов со средними школами, основанные на взаимовыгодном сотрудничестве, позволяют школе использовать университетские ресурсы и базу, улучшая образовательный процесс, а университетам на более раннем этапе влиять на формирование будущего поколения.

В Германии существует образовательная модель TheoPrax, которая предполагает сотрудничество школ и вузов в проектах, интегрированных в учебный план. Основным поставщиком проектных заданий является промышленность. Эти про-

екты выполняются не только отдельно студентами или учениками, но и предполагают совместную работу. На долю проектов в области естественных наук и техники приходится около 70 % (см.: Eyerer, Peter, Hefer, Bernd, Krause, Doerthe. *Verzahnung von Schulen, Hochschulen und Unternehmen durch Projektarbeit — das Ausbildungsmodell TheoPrax*. S. 227—235 // *Technische Bildung: Ansätze und Perspektiven*; [Auswahl von Vorträgen, die auf der internationalen Konferenz zu diesem Thema an der Technischen Universität Braunschweig im September 2000 gehalten wurden] / hrsg. von Gabriele Graube; Walter E. Theuerkauf. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 2002. 277 S.: graph. Darst.). Технический университет Дармштадт проводит недельные практики «Химия для школьников», а также дает возможность школам приглашать научных сотрудников университета для проведения уроков химии.

Процесс кооперации проявляется не только в интеграции университета с другими образовательными учреждениями и сферами общественной жизни. Например, в США возникает все большее количество различных межуниверситетских организаций (сеть, созданная Центром обновления образования Вашингтонского университета, Американская ассоциация колледжей педагогического образования, Американская ассоциация высшего образования, Ассоциация американских колледжей и университетов, Ассоциация исследований в области высшего образования, Американский консорциум высшего образования и др.), а также межуниверситетских компьютерных сетей в рамках одного региона, страны или на межрегиональном и межгосударственном уровне. Такие компьютерные сети позволяют объединить множество организаций и институтов без значительных финансовых затрат (см.: Smyth J. *Reprofessionalising teaching: a university research institute engages teachers in creating dialogic space in schools*. URL <http://www.triangle.co.uk/tde/02-03/Smyth.pdf>).

Подобные явления отмечены и в Германии. Ярким примером сотрудничества



на университетском уровне является договоренность между тремя ведущими технологическими университетами земли Нижняя Саксония о создании объединения Consortium Technikum. Такая кооперация позволяет улучшить качество исследовательской и образовательной деятельности, усилить академическую мобильность студентов и преподавателей, обеспечить поддержку в процессе формирования профиля университета. В условиях постоянно развивающейся науки и повышающейся ее специализации невозможно быть лидером во всех научных областях. Немецкие технические университеты стремятся формировать свое «лицо», выделить свой профиль, развивая основные направления и сильные стороны как исследовательской, так и преподавательской деятельности. Реализацией данной установки являются, в частности, специальные исследовательские организации (SFB). Они создаются представителями университетов и финансируются немецким научно-исследовательским обществом при условии обоснования собственного направления исследования. Таким образом появляется возможность более эффективного решения актуальных проблем, стоящих перед наукой, промышленностью, экономикой и обществом.

Российская образовательная практика обнаруживает заметную тенденцию кооперации технологических университетов как в сфере образования, так и за ее пределами. Профильные школы, колледжи при университетах активно содействуют подготовке абитуриентов для вуза. Существует множество моделей сотрудничества университета с промышленными предприятиями и НИИ в рамках научно-исследовательских комплексов. Получили развитие две модели университетских комплексов, в которых ключевую роль играют технические вузы, — комплекс как единое юридическое лицо и ассоциация юридических лиц.

3. Параллельно с процессом кооперации в университетском секторе заметна тенденция регионализации. Она играет важную роль не только в научной и промышленной, но и в общественной и куль-

турной областях. Университеты «обрастают своеобразными оболочками, обеспечивающими своеобразный интерфейс, взаимодействие с потенциальными партнерами» (Долженко О. Указ. соч. С. 27).

Процесс регионализации технического университета в Германии имеет наиболее ярко выраженный характер. Исследования в технических университетах там ориентированы в первую очередь на регион. К этому процессу привлекаются не только профессора и сотрудники университетов и других научных организаций, но и студенты, аспиранты, докторанты. При поддержке немецкого исследовательского общества (DFG) технические университеты осуществляют широкий диапазон различных исследований. Анализ исследовательских структур позволяет выделить несколько организаций, в центре внимания которых стоят проблемы и задачи регионального значения. К ним можно отнести специальные исследовательские организации (SFB), объединения исследователей (Forschergruppen), а также основные программы исследования (Schwerpunktprogramme).

Положительное воздействие на регион и сотрудничество со многими организациями приводят к тому, что технический университет часто становится ядром исследования. В Германии существует такое понятие, как «исследовательский регион» (Forschungsregion), обозначающее высокую концентрацию исследовательских организаций в решении региональных проблем. Так, например, к исследовательскому региону Брауншвайг (Forschungsregion Braunschweig) наряду с техническим университетом Carolo-Wilhelmina, занимающим одну из ключевых позиций, относятся и другие вузы, а также внеуниверситетские исследовательские институты в области биологии, сельского хозяйства, экологии и др.

Особое значение научная деятельность имеет для мелких и средних предприятий, не обладающих достаточными ресурсами для эффективной деятельности такого рода. В этом случае возможна поддержка технического университета, который осуществляет управление и консультирование фирм. Трансфер техноло-

гий техническим университетом является обогащающим не только для фирмы, но и для университета, который таким образом увеличивает свой исследовательский потенциал, а также соответственно дает дополнительные импульсы для развития города и региона. В России современные университеты, в том числе и технологические, играют ключевую роль в своем регионе как исследовательские и образовательные центры, а также как крупные работодатели. Технологические университеты активно участвуют в формировании инновационной структуры и рассматриваются в качестве социально активной среды, влияющей на развитие региона.

4. Одним из характерных признаков современной системы высшего образования является сближение университетского и неуниверситетского секторов в странах с дуальной системой образования. Например, в Германии данная тенденция подтверждается целым рядом признаков. Высшие профессиональные школы (Fachhochschulen) и университеты находятся под управлением единого органа — конференции ректоров и президентов вузов. Процессы аккредитации основаны на общих положениях, недавно введенные степени бакалавра и магистра не зависят от вида учебных заведений, и последние имеют возможность дополнять друг друга. Кроме того, данные учебные заведения тесно сотрудничают по вопросам исследований и присуждения степеней (университет осуществляет руководство проведением диссертационного исследования в рамках высшей профессиональной школы) (см.: Meinecke J.P. *Universitaeten und Fachhochschulen // Forschung und Lehre*. 2000. № 12. S. 631—634). В англоязычной литературе даже используется термин «university of applied science», что в переводе означает «университет прикладных наук» (см., например: Болонский процесс: нараста-

ющая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2002). Хотя это явление с лингвистической точки зрения может объясняться тем, что в английском языке отсутствует эквивалентный перевод слова *Fachhochschule*, его можно интерпретировать как направление развития неуниверситетского сектора дуальной системы образования. При этом происходит двустороннее сближение, т.е. университетский сектор вбирает в свою деятельность некоторые элементы, присущие неуниверситетскому. Примером этого может служить введение краткосрочных программ обучения в ряде технических университетов.

В России также наблюдаются подобные явления. Ряд институтов и академий, в том числе и возникших в 1990-е гг., расширяют сферу деятельности, открывая новые факультеты, вводят последипломное обучение и дополнительные образовательные услуги.

В данной статье мы не ставили целью охарактеризовать все тенденции развития университетов в мире. Динамичные изменения, оказывающие влияние на те или иные сферы жизни, обуславливают появление новых моделей учебных заведений как на Западе, так и в России. Одним из путей развития инновационных возможностей нации является формирование такой системы образования, которая способна удовлетворить возрастающие потребности общества, экономики и науки. Развитые университеты, в особенности технологические, не только позволяют идти в ногу со временем, но и дадут дополнительные импульсы для опережающего мышления общества. От процесса развития технологического университета, выбора той или иной его модели зависит дальнейшее процветание общества, так как сегодняшние университеты — это будущее страны.

Поступила 09.07.03.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ — ФАКТОР КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБОРОННОГО И ВОЕННОГО ПРОФИЛЕЙ

*В.А. Цапок, руководитель центра качества образования Ижевского
государственного технического университета*

Излагаются проблемы качества подготовки военных специалистов в системе высшего профессионального образования и предлагаются пути улучшения качества их подготовки в гражданской высшей школе.

This paper is devoted to problems of professional soldiers training quality in higher vocational educational institutions. The ways of improvement of such training quality are suggested.

Во все времена люди были крайне заинтересованы в освоении знаний, их применении, накоплении и передаче последующим поколениям. Нельзя даже ставить под сомнение положение о том, что поддержание на высоком уровне системы подготовки кадров должно являться приоритетной задачей, предметом особого внимания государства. Правильно оценивая значение знаний как стратегического фактора развития и фундамента национальной безопасности, передовые страны мира постоянно и планомерно наращивают уровень и качество образования и делают все возможное для воспроизводства и накопления образовательных ресурсов. А снижение уровня образованности нации рассматривается ими как фактор национального несчастья. Военное же образование, являющееся составной частью системы образования страны, решая задачу подготовки военных кадров, непосредственно реализует выполнение прямых защитных функций государства.

Система военного образования должна сойти с экстенсивного пути подготовки военных кадров и стать на интенсивный путь. А это значит, что доминирующей должна стать методологическая, а не кодирующая, как сейчас, педагогика. Основные усилия должны быть направлены на решение задачи «научить учиться самостоятельно», поскольку за период службы военному специалисту уже сейчас приходится переучиваться минимум три раза.

Следует учесть, что безвозвратно ушли времена, когда страна могла не считаться с затратами на подготовку воен-

ного специалиста, когда из 25 лет службы до 12 лет уходило на обучение военному делу и переучивание на новую технику. Система военного образования и военно-учебные заведения вынуждены существовать в условиях крайне ограниченных ресурсов, выделяемых на их содержание государством. Оно уже сейчас не в состоянии содержать на должном уровне существующую сеть военно-учебных заведений и финансировать подготовку большей части военных кадров.

Таким образом, приходится констатировать, что существующая система подготовки военных кадров, будучи крайне децентрализованной и узковедомственной, остается высокзатратной и потому нуждается в реорганизации, направленной на создание условий максимальной межведомственной интеграции для более тесного «встраивания» в гражданскую образовательную сферу.

Под влиянием современной научно-технической революции произошли значительные изменения в практике военно-инженерной деятельности. Профессия военного инженера оказывает влияние на широкий круг проблем использования и внедрения достижений современной науки и техники в военном деле, т.е. происходит активное соединение науки и военной техники.

Основной сферой деятельности военных инженеров являются проектирование, создание и эксплуатация военной техники и вооружения, формирование и развитие технической оснащенности Вооруженных Сил (ВС).

Главная особенность инженерной деятельности в ВС и ведущая черта каж-

дой военно-технической профессии — приложение научных знаний во всех сферах производства и управления. Это особый вид высококвалифицированного труда, сложного труда, направленного на создание и преобразование при помощи инженерных методов и средств технических, технологических, экономических, организационных и социальных систем и процессов в военном деле путем решения инженерных задач (см.: Мангулов И.С. Управление предприятием и инженер. Л., 1988).

Военно-инженерный труд высокой квалификации характеризуют следующие основные специфические черты (см.: Буткин Н.С., Голиков В.Д., Кабакевич Г.А. Военно-технический факультет университета как центр подготовки военных специалистов. Уфа, 1997):

- умение творчески мыслить и действовать в условиях, приближенных к боевым;

- глубокая техническая эрудиция, компетентность, позволяющая быть на переднем крае научно-технического прогресса;

- способность определять возможности и эффективность применения науки, техники, передового опыта в военном деле, инженерный стиль мышления;

- высокая компьютерная культура;

- умение обучать, воспитывать и руководить подчиненными.

Однако военно-инженерная деятельность не сводится только к военно-техническому объекту, а затрагивает всю систему средств вооруженной борьбы. Именно инженер определяет во многом пути и методы решения проблем оптимального согласования человека и военной техники в системе вооруженной борьбы.

Рассматривая функциональные обязанности военного инженера по эксплуатации и обеспечению боевой готовности вооружения и военной техники (ВВТ), а также исходя из анализа документов, определяющих задачи труда офицеров-инженеров, можно выделить три основные функции, общие для всех категорий военных инженеров:

- военно-управленческую;

- военно-техническую;

- учебно-воспитательную.

Данные функции тесно взаимосвязаны, так как являются компонентами достижения общей цели и имеют единственный объект воздействия. Они характерны для военно-инженерного труда любого вида и рода ВС.

Указанные функции находят полное отражение в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации с высшим военно-специальным образованием.

Важно отметить, что любой специалист ВС должен иметь образование, соответствующее гражданскому профилю своей деятельности, и наоборот, любой гражданский специалист — образование по соответствующей военно-учетной специальности (комплектование и формирование мобилизационного резерва).

В системе управления средствами обороны страны подсистемы Вооруженные Силы и военно-промышленный комплекс (ВПК) находятся в тесном взаимодействии.

Возрастающая сложность ВВТ, повышение их эффективности все больше выдвигают требования к знаниям и умениям, которыми в равной степени должны владеть как специалисты по оборонным специальностям, так и офицеры (военно-технические специалисты). Речь идет об испытаниях и диагностике сложных технических систем и их эксплуатации. Кроме того, для специалистов обоих типов, безусловно, необходимо иметь обобщенные представления о полном «жизненном цикле» каждого изделия. Это важно как для разработчиков и производителей, труд которых ориентирован на создание эффективных военно-технических систем и объектов, так и для эксплуатационников, испытывающих недостаток конструкторско-технологической подготовки.

Интеграция вуза с армией — главный элемент, обуславливающий эффективность подготовки и развития личности офицера-инженера в гражданском вузе. Из этого вытекает требование непрерыв-



ного совершенствования процесса образования, методов, форм и приемов обучения оборонным и военным специальностям.

Оборонными следует считать те специальности, которые связаны с подготовкой специалистов для работы в области проектирования и разработки военно-технических объектов и систем, а также новых технологий, повышающих их эффективность и качество.

Оборонные специальности могут быть разделены на следующие группы:

1) специальности, связанные с подготовкой специалистов в области военно-технических объектов и систем, не имеющих гражданских аналогов;

2) специальности, связанные с подготовкой специалистов в области военно-технических объектов и систем, научная база которых существенно отличается от научной базы соответствующих гражданских объектов;

3) специальности, связанные с подготовкой специалистов в области технических объектов и систем, военные и гражданские аналоги которых имеют общую научную базу, но по уровню сложности инженерных задач для военных объектов существенно выше, чем для гражданских объектов.

Это требует включения в образовательные программы соответствующих оборонных компонентов, в том числе дисциплин естественно-научного и общепрофессионального циклов. Специальности второй группы могут иметь глубокие специализации.

К первой группе можно отнести специальности направления 652800 «Оружие и системы вооружения», в самих названиях которых содержится военно-техническая направленность. Ко второй — специальности 130600 «Ракетостроение», 130400 «Ракетные двигатели», 131200 «Лазерные системы в ракетной технике и космонавтике» с соответствующими специализациями. В третью группу входят, например, специальности 220100 «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети», 220200 «Автоматизированные системы обработки информации и управления», 210300 «Ро-

боты и робототехнические системы», образовательные специальности которых имеют оборонные компоненты, связанные с проектированием и разработкой военно-технических объектов.

Военными следует считать те специальности, которые связаны с подготовкой специалистов для работы в области проектирования и разработки военно-технических объектов и систем, технической эксплуатации ВВТ, а также управления войсками.

Военные специальности могут быть разделены на следующие группы:

1) военно-инженерные специальности, связанные с подготовкой специалистов в области военно-технических объектов и систем;

2) командные специальности, связанные с подготовкой специалистов в области строительства Вооруженных Сил и их управления.

Для решения проблемы дальнейшего совершенствования системы подготовки военных инженеров и специалистов для ВПК проведен анализ соответствия содержания образовательных программ по данной категории специалистов.

Отличия для военных специальностей и оборонных таковы:

— для первой группы — в блоках гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Блок профессиональных дисциплин дополняется вопросами военной подготовки (общевойсковая и военно-специальная подготовка);

— второй и третьей группы — в блоках гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин.

Специалист в области проектирования и разработки военно-технических объектов и систем, а также новых технологий, повышающих их эффективность и качество, должен представлять место ВВТ в общей системе строительства и управления ВС. Следовательно, в образовательных программах должен присутствовать компонент, раскрывающий военную составляющую.

Подготовка военного специалиста и специалиста ВПК в вузе должна осуществляться не только в ходе учебного процесса

на выпускающих кафедрах и военной кафедре, а всей системой воспитания и профессиональной подготовки студентов.

Интеграция образовательных программ (ОП) предусматривает организацию учебного процесса на основе минимизации человеческих, финансовых и материальных ресурсов.

Интеграция ОП позволит:

- исключить дублирование в содержании дисциплин;

- улучшить качество содержания учебного материала по основаниям устройства и функционирования ВВТ. Никто лучше не расскажет об устройстве ВВТ, чем сам создатель;

- включить в ОП по оборонным специальностям вопросы эксплуатации ВВТ. Чтение материала поручить военным специалистам;

- сформировать единую учебно-материальную базу учебного процесса;

- организовать полигонную практику для оборонных специальностей и заводскую для военных специалистов;

- использовать опыт преподавателей кафедр оборонных специальностей по

применению новых образовательных технологий в учебном процессе;

- постоянно повышать квалификацию по военно-учетным специальностям военных специалистов на опыте создания и производства новых образцов ВВТ.

Как результат интеграции образовательных программ может выступать военно-технический факультет в составе выпускающих кафедр по оборонным специальностям, кафедры военно-специальной подготовки и кафедры физической подготовки в структуре технического университета.

Организация учебного процесса на факультете позволит реализовать множество образовательных траекторий подготовки специалистов по оборонным и военно-инженерным специальностям. Например, здесь могут быть подготовлены такие специалисты, как офицер для службы по контракту, офицер для резерва, служащий Вооруженных Сил. Здесь же может осуществляться переподготовка военных специалистов из войск и ВПК, а также подготовка специалистов оборонного профиля по госзаказу.

Поступила 26.06.03.

МОДЕРНИЗАЦИЯ И ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*В.С. Михалкин, доцент кафедры физики Ижевского государственного
технического университета*

Рассмотрены особенности модернизации и фундаментализации естественно-научного образования технических вузов, реализуемого в цикле естественно-научных дисциплин. Предложена концепция повышения целостности естественно-научного цикла на основе разработки и введения принципиально нового общенаучного курса математического моделирования физических явлений, в котором развитие культуры моделирования реализуется как философия использования знаний физических и математических дисциплин цикла.

Features of modernization and fundamentality the natural-science education in technical colleges realized in a cycle of natural-science disciplines are considered. The concept of increasing the integrity of a natural-science cycle is offered on the basis of development and introduction of essentially new general scientific course of mathematical modeling of the physical phenomena in which development of culture of modeling is realized as philosophy of use of knowledge of physical and mathematical disciplines of a cycle.

Российской системе образования предстоит очередной этап совершенствования, особенности которого определены концепцией ее модернизации, разра-

ботанной Правительством РФ, и переходом экономики к инновационной модели развития на базе широкого использования достижений отечественной науки,

© В.С. Михалкин, 2003



техники и технологий. Реализация инновационной модели развития требует соответствующей модернизации системы высшего профессионального образования как главного фактора научно-технического и социально-экономического развития страны. Важнейшим направлением современной модернизации высшего образования является его фундаментализация, сущность которой заключается в соединении научного знания и процесса образования (см.: Садовничий В. Высшая школа России: традиции и современность // *Alma Mater*. 2002. № 12. С. 7—13). Эталонным образованием может быть только фундаментальное образование как неотъемлемая составляющая мировой культуры.

Ограничимся рассмотрением фундаментализации одной из базовых структур высшего профессионального образования — естественно-научного образования технических вузов, реализуемого в цикле естественно-научных дисциплин (цикл ЕНД). Такой выбор определяется важностью образования в естественно-научных областях, обеспечивающего получение студентами не узкоспециализированных, а фундаментальных, целостных представлений о научной картине мира и общенаучную подготовку. Однако ценность и значимость естественно-научного знания в решении инженерных задач могут возрастать только при преодолении существующей обособленности и независимости естественно-научной и инженерной практик.

К сожалению, в нашем обществе происходят процессы, приводящие к дефундаментализации образования. Претворение в жизнь политики гуманитаризации высшего технического образования привело к недооценке и умалению значения его важнейшей естественно-научной составляющей. Следствием этого стало вполне существенное сокращение учебных объемов физики и математики — базовых курсов цикла естественно-научных дисциплин. Несмотря на многочисленные публикации ряда известных ученых и педагогов, переломить тенденцию к уменьшению объема естественно-научных дисциплин в вузовских программах

оказалось невозможно. В таких условиях достижение традиционного для России высокого уровня естественно-научной подготовки как основы сохранения и развития интеллектуального потенциала страны приобретает особую актуальность и требует адекватных мер по его восстановлению.

Одним из признаков фундаментального образования является целостность. Его отдельные дисциплины не должны рассматриваться как совокупность автономных курсов. Они интегрируют в единые циклы, обладающие общей целевой функцией и междисциплинарными связями. В ходе анализа проблемы целостности фундаментального образования выделяются три уровня его целостности (см.: Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в государственных образовательных стандартах // *Высш. образование в России*. 1996. № 3). Первый, или высший, уровень — это целостность всего фундаментального образования как его конечная цель. Становление целостности всего образования невозможно без обеспечения целостности на втором и третьем уровнях: целостности образовательных циклов и целостности каждой из составляющих их дисциплин.

В предлагаемой концепции целостности цикла ЕНД автор исходит из того, что современное естественно-научное знание вступило в стадию, которую можно назвать интегральным естествознанием. Оно тесно интегрируется с математикой, что трансформирует его в «точное естествознание», которое базируется на научном эксперименте, характеризуется теоретической формой и математическим оформлением и позволяет перевести интуитивные подходы к действительности, базирующиеся на чисто качественных, приблизительных описаниях, на язык точных определений и формул математических моделей, из которых возможны количественные выводы.

Методы математического моделирования играют все большую роль во многих областях современной науки и техники, являясь мощным и экономически выгодным средством для выполнения

самых разнообразных экспериментальных и конструкторских работ. Важно отметить, что математическое моделирование реальных явлений не составляет задачу математики. В ней изучаются уравнения математических моделей и вопросы следующего вида: как влияет изменение данного члена уравнения на существование решения, его единственность, его асимптотическое поведение, на корректность постановки задачи, на устойчивость решения и т.д. В них студенты не заняты поиском нужного физического смысла какого-то члена в каком-то уравнении. Выяснение конкретного физического смысла члена уравнения является делом специальных дисциплин.

Таким образом, следует признать недопустимость подмены изучения курсов математики изучением математического моделирования, поскольку в них оно носит лишь иллюстративный характер. Обучение методам моделирования настоятельно требует разработки и введения принципиально нового общенаучного курса математического моделирования физических явлений, в котором развитие культуры математического моделирования реализуется как философия использования знаний физических и математических дисциплин естественно-научного цикла для решения познавательных и профессиональных задач. Введение такого курса способствует достижению фундаментальности общенаучной подготовки специалиста в техническом университете, усилению роли базовых дисциплин (физики, математики и информатики) цикла ЕНД.

На основе разработки основных признаков фундаментальности учебной дисциплины (см.: Суханов А.Д. Указ. соч.) выдвигаются следующие положения дидактической концепции принципиально нового общенаучного курса математического моделирования физических процессов и систем.

1. Общенаучный курс математического моделирования физических процессов и систем является завершающим курсом в цикле ЕНД. Главное его отличие в инженерном образовании состоит в том, что он подводит итоги изучения

отдельных дисциплин цикла, интегрируя и выявляя дополнительно общие естественно-научные и методологические подходы, по-своему преломляемые в каждой из них.

2. Дидактическая цель курса — формирование подвижной структуры знаний и умений, применяемых для количественного решения широкого круга задач естественно-научного характера. Общей его основой является формирование культуры математического моделирования как философии использования знаний базовых дисциплин цикла ЕНД при построении, решении и использовании моделей физических процессов и явлений.

3. Методология курса — его целостность, осуществляемая через интеграцию фундаментальных понятий дисциплин цикла ЕНД — физики, математики и информатики. Использование всех методов интегрируемых наук, их объяснительных и прогностических возможностей направлено на последовательное количественное описание физических процессов и явлений.

4. Принцип разумной достаточности в использовании математического аппарата или соответствующих вычислительных средств предостерегает от стремления к излишней детализации или чрезмерной обобщенности результатов моделирования. Достаточность в данном случае понимается как возможность получения адекватной модели без необходимости использования громоздких математических результатов.

5. В условиях ограничения на воспроизведение исторической картины развития проблемы, ее решений или становления теоретических представлений предпочтительным считается системный подход, адекватный современному состоянию проблемы с позиции целостного рационального взгляда на изучаемый объект.

На основании приведенных аргументов и положений автором разработан и апробирован общенаучный курс математического моделирования физических процессов и систем, которым завершается цикл ЕНД (см.: Михалкин В.С. Новый общенаучный курс // Высш. образование в России.



2002. № 5. С. 110—113; Он же. Предметно-математическое преобразование языка моделирования физических и технических систем // Физическое образование в вузах. М., 2002. Т. 8, № 4. С. 24—32). Одна из его важнейших особенностей заключается в преобразовании специфического стиля модельного отображения физической реальности, используемого в курсах общей физики. Отметим, что в них преобладает феноменологическое описание реальности на основе дескриптивных моделей, раскрывающих физический смысл изучаемых явлений. Такое описание в курсе математического моделирования необходимо трансформировать в прогностический

тип описания изучаемых объектов на основе их системных моделей.

Существенное упрощение преобразования языка моделирования достигается через использование энергетических моделей. Синтез энергетической модели физических объектов предполагает идентификацию их элементов и связей по энергетическим характеристикам и отражение этих характеристик в виде компонентных и топологических уравнений, связывающих энергетические переменные модели. В общем случае преобразование языков и этапов моделирования физических процессов и систем в учебном курсе включает описание четырех типов моделей и реализуется следующим образом:



Использование энергетических моделей и представление их в виде графов составляют основу перехода от понятийно-терминологического языка той или иной предметной области физики к формализованному языку математики и позволяют избежать противоречий между

представлениями различных физических областей.

Предлагаемую концепцию целостности и фундаментализации естественно-научной и общепрофессиональной подготовки в техническом университете представим в виде схемы:



В заключение отметим, что достижение фундаментальности и целостности естественно-научного образования может осуществляться различными средствами, и прежде всего изменением методологии и содержания учебных дисциплин, при котором акцент делается на изучении фундаментальных законов природы. Однако устранение обособленности естественно-научного образования и инженерной практики на основе принципиально нового общенаучного курса математического моделирования физических явлений выступает одним из необходимых условий эффективности этого процесса. Введение общенаучного курса математического моделирования фи-

зических явлений отвечает современному состоянию научного и технического знания и адекватному решению актуальной проблемы фундаментализации подготовки инженерно-технических специалистов. Приобщение их к культуре моделирования в полной мере отвечает требованиям фундаментальности высшего образования, оно смещает приоритеты с прагматических знаний на развитие научных форм мышления, с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном его содержании, устраняет разрыв между современным состоянием естественно-научных дисциплин и архаичским стилем их преподавания.

Поступила 26.06.03.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДЕЛОВОЙ ПОТЕНЦИАЛ ВУЗА: СТРУКТУРА И АНАЛИЗ

Е.М. Белый, директор Института экономики и бизнеса Ульяновского государственного университета, профессор,

И.Б. Романова, заместитель директора Института экономики и бизнеса Ульяновского государственного университета, доцент

В статье для анализа конкурентоспособности и эффективности деятельности вуза в рыночных условиях предлагается новая категория «деловой потенциал вуза». Рассматриваются основные компоненты делового потенциала вуза и его оценка на основе технологии бенчмаркинга.

In the article for the analysis of competitiveness and efficiency of the activity of higher schools in market conditions the new category «business potential of higher school» is offered. The principal components of business potential of higher school and its estimation based on the foundation of benchmarking technologies are considered.

Высшее образование в России в период рыночных преобразований подверглось существенным трансформациям. В новых условиях вуз становится субъектом рыночных отношений и выступает как товаропроизводитель образовательных услуг и продуктов, подчиняющийся тем же экономическим и правовым нормам, что и другие хозяйствующие субъекты. Это влечет за собой соответствующее изменение методов управления вузом уже как деловым предприятием.

Важной проблемой сегодня является разработка эффективного инструментария, позволяющего руководству вуза оперативно и объективно оценивать состояние и конкурентные возможности учебного заведения, определять направления его развития и совершенствования.

В настоящее время при оценке вузов доминирует ресурсный подход, основанный на характеристике не эффективности деятельности вуза, а условий его функционирования и степени материально-технической обеспеченности. Этот подход нашел отражение во Временной методике определения рейтингов специальностей и вузов, утвержденной приказом Министерства образования РФ от 19.02.03 № 593.

Основу указанной методики составляет система критериев, отражающих интеллектуальный потенциал вуза, его материальную, информационную и социально-культурную базы. Методика предполагает также оценку активности вуза, однако активность определяется в пер-

вую очередь численностью студентов и аспирантов по различным формам обучения, эффективностью деятельности аспирантуры и диссертационных советов вуза. Конкурентоспособность учебно-производственной деятельности оценивается практически одним показателем — объемом внебюджетных средств, привлеченных за обучение российских и иностранных граждан. При этом качественные показатели рыночной активности вуза, такие, как репутация и имидж вуза, использование инструментария стратегического менеджмента, наличие внутривузовской системы управления качеством, методы, культура и эффективность применения маркетингового комплекса, широта рынков сбыта образовательных продуктов и услуг, остаются вне рассмотрения, вероятно, как не поддающиеся формализации.

Для анализа деятельности вуза в условиях рынка образовательных услуг и продуктов нами предлагается категория «деловой потенциал вуза» (ДПВ). Этим термином в настоящей работе обозначается совокупность ресурсов, средств и инструментов, находящихся в распоряжении вуза и определяющих возможности, границы и эффективность его деятельности в условиях динамичной рыночной конъюнктуры.

Анализ ДПВ является, по нашему мнению, необходимым элементом стратегического планирования его деятельности: на основе результатов анализа ДПВ формируется стратегия вуза, опре-

© Е.М. Белый, И.Б. Романова, 2003

деляются стратегические зоны хозяйствования, перспективные рынки и продукты.

В качестве основных составляющих ДПВ можно выделить модуль ресурсов,

модуль управления и модуль маркетинга (см. рисунок). Данные модули охватывают важнейшие стратегические компоненты вуза, позволяющие реализовать его миссию.



Структура делового потенциала вуза

Представляется, что деловая активность вуза определяется в первую очередь его ресурсами — финансовыми, материально-техническими, информационными, трудовыми. Именно недостаток ресурсов часто не позволяет вузам успешно реализовывать свою стратегию даже подчас в самых благоприятных внешних условиях. Заметим, что трудовые ресурсы иногда рассматриваются как интеллектуальные (см.: Акулов В., Рудakov М. К характеристике субъекта стратегического менеджмента // Проблемы теории и практики управления. 1998. № 4). С этим, наверное, можно согласиться, поскольку персонал высшего учебного заведения, по сути, является носителем интеллекта.

В модуле управления предлагается выделить следующие системы, охватывающие основные направления деятельности вуза: учебно-методическую, научную, финансовую, хозяйственную, соци-

альную, информационную и систему менеджмента.

Как известно, функциональный маркетинг включает два вида деятельности: исследовательскую и прикладную. Последний вид подразделяется на четыре направления, образующие маркетинговый комплекс вуза: работа с продуктом, ценообразование, сбыт (распространение) образовательных услуг и продуктов, продвижение, которое включает все приемы маркетинговых коммуникаций.

Таким образом, модуль маркетинга содержит следующие элементы: систему маркетинговых исследований, товарную политику, ценовую политику, систему сбыта, политику коммуникаций.

Анализ делового потенциала позволяет судить о конкурентоспособности вуза, об эффективности его деятельности на рынке образовательных услуг. Инструментом для сравнительной оценки конкурентоспособности и экономичес-



кой эффективности является бенчмаркинг. Применительно к сфере услуг бенчмаркинг можно определить как поиск лучшего опыта, который приводит организацию к превосходству (см.: Голубева Т.Г. Бенчмаркинг как инструмент достижения успеха // Качество. Инновации. Образование. 2002. № 4. С. 21—25).

Технология бенчмаркинга объединяет в единую систему отраслевой анализ, изучение конкурентов и разработку стратегии организации. Бенчмаркинг позволяет региональному вузу оценить и сравнить собственный деловой потенциал с возможностями основных конкурентов на рынке образовательных услуг, определить факторы успеха ведущих вузов, добившихся лучших показателей деятельности, использовать результаты исследования при определении собственной стратегии.

Введение категории «деловой потенциал вуза» упрощает формализацию процедуры бенчмаркинга применительно к сфере высшего профессионального обра-

зования. В этом случае можно рекомендовать следующую технологию:

- проведение анализа по всем трем модулям ДПВ и по каждому направлению (фактору) внутри модуля;
- выявление лидеров в сфере высшего образования по всем направлениям (факторам);
- оценка значений и качественных показателей факторов для вузов-лидеров;
- сравнение показателей лидеров с собственными показателями;
- разработка мероприятий для ликвидации отставания, если последнее имеет место.

Таким образом, использование категории «деловой потенциал вуза» совместно с технологией бенчмаркинга позволяет определять конкурентоспособность учебного заведения и его слабые стороны, отбирать идеи и механизмы для принципиального улучшения бизнес-процессов в вузе, разрабатывать инновационные подходы к совершенствованию бизнес-процессов.

Поступила 08.07.03.

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Э.П. Печерская, профессор кафедры экономической информатики
Самарской государственной экономической академии*

Одной из характерных особенностей конца XX в. явилось превращение инновационных изменений в приоритет социально-экономического развития рыночных структур. Осознание этого Россией и выбор инновационного типа развития означают для всех экономических субъектов, в том числе и для высшей школы, необходимость уяснить место и роль в данном процессе. Инновационный вектор развития России ставится в прямую зависимость от интеллектуального потенциала выпускников высшей школы. В XXI в. на конкурентоспособность предприятий все большее влияние будут оказывать способность специалистов накапливать и развивать знания, оперативно реагировать на изменения внешней бизнес-среды, создавать на базе ключевых компетенций долговременные конкурентные преимущества в условиях информатизации бизнеса.

One of the typical characteristics of the end of the 20th century is the turning of the innovative changes into the priority of the social and economic development of the market structures. The fact that Russia now understands it and chooses the innovative way means a necessity for economic agents to understand the place and the role of our country in this process. Innovative development of Russia has a positive correlation with the intellectual potential of the Higher school graduates. In the 21st century the competitiveness of companies depends more and more on the capability of the specialists to build up and develop their knowledge, to react rapidly to changes of the business environment, to create on the base of the key-competencies long-run competitive advantages in the conditions of business informatization.

Качественные сдвиги в современной экономике демонстрируют тот факт, что произошла значительная перегруппиров-

ка факторов и источников, определяющих экономическое развитие нашей страны. Сужающиеся возможности традици-

© Э.П. Печерская, 2003

онных ресурсов экономического роста связаны как с приближением физических пределов их использования, так и со снижающейся эффективностью природоохранных мероприятий и увеличением затрат на их проведение. Это означает, что доминантой экономического роста в XXI в. должна стать система инновационных процессов, научных знаний, новых технологий, продуктов и услуг.

Рубеж столетий, символизирующий переходный характер нынешней эпохи, связан с динамично идущим процессом смены индустриального общества информационным, которое иногда называют «обществом знания», а формула «экономика, основанная на знании» (knowledge economy) сейчас широко применяется для характеристики наукоемкого производства, в котором процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Главными компонентами инновационных систем выступают технологические, научные и научно-технические, социально-организационные, управленческие, а также когнитивные новшества, воплощенные в научных знаниях, изобретениях, ноу-хау на различных материальных носителях.

По мере усиления инновационной направленности экономики все более ощутимое воздействие на воспроизводственный процесс оказывают научные знания и навыки, программные продукты, патенты и лицензии, т.е. объекты, не имеющие натурально-вещественной формы. Объектом управления становятся «незримые» интеллектуальные активы предприятия и виртуальные технологии. Производственные новшества, новые технологии и новые методы воздействия имеют в своей основе глубокие когнитивные, социально-психологические и культурно-этические корни. С развитием инновационной направленности экономики, усилением технико-технологической осуществимости научных идей и возрастанием экономической целесообразности нововведений инновационный менеджмент приобретает черты важнейшего социально-экономического института, оказывающего влияние на различные сферы человеческой деятельности.

Развитие новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует достижения нового качества профессионального образования, соответствующего требованиям новой системы общественных отношений и ценностей. Естественно, что ведущей фигурой в этих условиях становится носитель нового знания — ученый, специалист, профессионал, и, следовательно, повышается роль учреждений, связанных с производством и распространением знания, — высших учебных заведений, академических и научных институтов.

Россия, разумеется, относится к техногенной цивилизации, и потому ее перспективы сегодня следует определять в соответствии с общими тенденциями цивилизованного развития. В отечественной научной литературе признается, что основной вектор данного развития в современных условиях ставится в прямую зависимость от интеллектуального потенциала общества (см., например: Дынкин А.А., Иванова Н.И. Глобальные тенденции инновационного развития // Социально-экономические проблемы переходного общества. М., 2000. С. 127; Иванова Н.И. Национальные инновационные системы // Вопр. экономики. 2001. № 7. С. 61; Келле В.Ж. Инновационная система России: формирование и функционирование. М., 2003). Для России этот вывод важен в принципиальном плане, ибо недооценка его значимости сыграла негативную роль в ее истории, явилась одной из весомых причин технологического отставания страны. Для нормального протекания инновационной деятельности имеют значение не только состояние производства, но и уровень образования и качество населения, доминирующая в обществе система ценностей и определенные мировоззренческие установки. С этой точки зрения развитие инновационной деятельности предстает цивилизованным императивом. В XXI в. на конкурентоспособность предприятий все большее влияние будут оказывать их возможность идентифицировать, накапливать и развивать знания, создавать на



этой базе ключевые компетенции и, используя основные факторы успеха на сегменте рынка, создавать инновации, а затем и долговременные конкурентные преимущества.

Данная деятельность может быть предметом изучения многих дисциплин, в том числе педагогики, социологии, культурологии, истории, науковедения и т.д. В какой-то степени подобный комплексный междисциплинарный подход автор пытался реализовать в данной работе, руководствуясь тем, что инновационные процессы в российской экономике следует осмысливать в контексте как внутреннего развития, так и положения России в системе государств, в мировом сообществе.

Постиндустриальная перспектива техногенной цивилизации, к которой относится Россия, обязывает ее развивать наукоемкое производство, основанное на современных высоких технологиях. В апреле 2002 г. был опубликован подписанный главой государства документ, именуемый «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 г. и дальнейшую перспективу», в котором впервые было провозглашено, что «целью государственной политики в области развития науки и технологий является переход к инновационному пути развития страны на основе избранных приоритетов» (Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 г. и дальнейшую перспективу // Поиск. 2002. № 16. С. 8). На наш взгляд, это положение представляет собой стратегический выбор, который определяет вектор дальнейшего развития страны, ибо затрагивает опорные пункты ее динамики в области экономики, образования, науки и культуры. Реализация названной цели будет зависеть от общественной поддержки и отвечающей избранной стратегии экономической, социальной, научно-технической и инновационной политики; все это повлияет на то, как дальше пойдет развитие отечественной экономики.

Действительно, когда в послевоенный период для экономически развитых

стран обозначились перспективы перехода к постиндустриальному обществу, опирающемуся на наукоемкое производство, являющееся первым потребителем генерируемых наукой новых высоких технологий, государственная поддержка инновационного процесса стала одним из направлений политики всех экономически развитых стран. Это и нашло свое воплощение в инновационной политике государства, выполняющей интегративную функцию, поскольку она направлена на объединение научно-технической, социальной, производственной сфер в единый комплекс в деле создания и применения новых технологий, а также производства самого инновационного продукта.

Инновационная политика внутренне связана с научно-технической (или технологической), и провести между ними четкую грань не всегда возможно. Существование последней как раз и состоит в обеспечении условий для создания продукта, способного стать инновацией. Инновационная политика в принципе шире научно-технической и как бы включает ее в себя, охватывая сферу не только создания инновационного продукта, но и его коммерциализации, производственного применения. Когда инновационная политика еще не сформировалась, научно-техническая и (или) экономическая вторгаются в ее компетенцию, берут на себя решение ее задач и выполнение некоторых функций. Но в нынешних российских условиях их разграничение оправдано практическими потребностями инновационного развития, и в первую очередь использованием интегративных возможностей инновационной политики.

Переход от планово-распределительной экономики к рыночной, от тоталитарного режима к демократии оказался для России необычайно тяжелым, болезненным и длительным. Стремясь к экономическому росту, Россия в итоге явила миру феномен особого типа экономики, который академик В.В. Ивантер назвал «экономикой спада». Небывалое в мирное время снижение уровня отечественного производства, как промышленного, так и сельскохозяйственного,

создавало впечатление, что власти в течение многих лет не заботились об экономическом росте, а старались его не допустить.

В настоящее время эту историческую тенденцию продолжили и своеобразно «углубили» многие российские «реформы», которые ввергли огромную страну в кризис, оказавшийся длительным, глубоким и разрушительным. Во всяком случае стимулированием инновационной деятельности исполнительная власть не занималась, о чем свидетельствуют, например, следующие цифры. Предполагалось начиная с 1996 г. вкладывать ежегодно в развитие инновационных структур не менее 30 млрд руб., а реально профинансировано 2,6 млрд, т.е. 8,8 % от запланированного. Сокращалось и количество использованных изобретений с 6 033 в 1994 г. до 2 710 в 1999 г. (см.: Лактин Г.А., Миндели Л.Э. Контурь научно-технической политики. М., 2000. С. 51—52). Был обесценен интеллектуальный труд. Основные сферы его применения — наука, научно-технологическая деятельность и наукоемкое производство, образование и здравоохранение, за состояние которых государство несет прямую ответственность перед обществом, были отброшены назад в своем развитии, что, в свою очередь, привело к ослаблению интеллектуального потенциала страны.

Считается, что в СССР в отрасли «Наука и научное обслуживание» в середине 1980-х гг. было занято свыше 4 млн чел., из них порядка 1,5 млн составляли ученые и инженеры. Наука действительно становилась массовой профессией. СССР стремился иметь собственных специалистов по всему научному фронту. В академической науке работало 9 % (по другим подсчетам — 12 %) научных кадров, 36 составляли научные и научно-педагогические кадры вузов, а самый большой отряд — 55 % — трудился в отраслевой и заводской науке. Так, в 1990 г. в АН СССР 60,5 % от всех видов работ занимали фундаментальные исследования, 26,7 — прикладные, 12,8 % — разработки (см.: Абдулов А.Н., Кулькин А.М. Структура и динамика научно-

технического потенциала России. М., 1996. С. 124).

Для России наметившаяся тенденция к ослаблению научного фронта — явная угроза национальной безопасности. Лишь в последнее время правительство начало принимать пока еще довольно робкие меры по поддержке научной молодежи, а численность научных работников в стране стабилизировалась на уровне 400 тыс. чел. Как сказал Ж.И. Алфёров: «Пессимисты уехали, остались одни оптимисты». По официальным данным, в 2001 г. население России потратило на образование около 5 млрд дол. США. В 620 государственных вузов было принято 1 млн 263 тыс. студентов, в том числе 675 тыс. (53,5 %) — на платной основе. По сравнению с 2000 г. прием студентов, полностью оплачивающих свое обучение, возрос на 22 %, а по сравнению с 1999 г. — на 75 %. Не менее 3 млн семей оплачивают обучение своих детей в высших и средних специальных заведениях, тратя на это порядка 3 млрд дол.

Прогнозы специалистов, различного рода экспертов относительно «технологического будущего» России производят грустное впечатление. Группа исследователей из Института проблем глобализации под руководством М.Г. Делягина на основе проделанного анализа пришла к выводу, что Россия за годы реформ оказалась отброшенной на «четвертый-пятый уровень мировой технологической пирамиды» и ее «отставание от развитых стран, занимающих второй „этаж“, можно с полным основанием считать окончательным и необратимым» (Практика глобализации: игры и правила новой эпохи. М., 2000. С. 104).

Очень настораживает и позиция С.Ю. Глазьева, которую тоже нельзя назвать оптимистической, хотя она не столь безнадежна. Согласно его прогнозу Россия все-таки останется в группе развитых стран, но по крайней мере до 2040 г. ей не удастся попасть в число технологических лидеров (см.: Глазьев С.Ю. Стратегия экономического роста на пороге XXI века и экономическая безопасность России // Наука и безопасность России. М., 2000. С. 61, 74—75). А вот



результат опроса общественного мнения. В 1999 г. на вопрос «Через какое время Россия сможет достичь технологического уровня развитых стран?» 38 % опрошенных затруднились ответить. 7 % заявили, что для этого понадобится менее 10 лет, 36 назвали более длительные сроки, 19 % высказали убеждение, что Россия никогда не догонит развитые страны (см.: Наука России в цифрах: Ст. сб. ЦИСН. М., 2000. С. 99).

Рассмотрение подобных вопросов позволяет понять, почему лишь через десятилетие после становления новой России была сформулирована на федеральном уровне задача об инновационном пути развития нашей страны.

Обобщающей характеристикой инновационного развития науки как социального института является ее потенциал, который включает в себя кадры науки, ее материально-техническое и информационное обеспечение. В экспериментальных областях и в науке в целом возможности ученых определяются также качеством научного оборудования, оснащенностью исследований современной аппаратурой, материалами, приборами и их использованием. Количественные показатели научного потенциала характеризуют его состояние, но не являются определяющими. Главное в научном потенциале — качество научных кадров, их профессиональная подготовка и творческие возможности. Степень развития научного потенциала выражается в том, какого уровня сложности познавательные и научно-технические задачи данная наука способна решать, каков объем проводимых ею исследований. Интеллектуальный потенциал страны — ее ценнейшее достояние, так как он обеспечивает саму возможность ее движения в русле общих тенденций развития техногенной цивилизации. Поэтому одной из приоритетных задач государства, его структур является выработка такого отношения к интеллектуальному труду, которое отвечало бы значению последнего для общества.

Следует отметить, что понятие потенциала в социальном знании в методологическом плане оказалось весьма продуктивным. Ежегодные доклады по Про-

грамме ООН о развитии человека прекрасно продемонстрировали, что, сопоставляя показатели, характеризующие «человеческий потенциал» различных стран, можно сделать весьма существенные выводы об их уровне, о стоящих перед ними социально-экономических проблемах, о месте, занимаемом каждой из них на общей шкале развития.

Поскольку понятие потенциала относится к деятельности человека, его носителем является субъект. Потенциал характеризует состояние субъекта с точки зрения возможностей осуществлять деятельность определенного вида и качества. Эти возможности создаются обществом в ходе его исторического развития, обуславливаются комплексом различных факторов в их единстве и взаимосвязи. Человеческая деятельность есть процесс реализации потенциала.

Что же касается понятия интеллектуального потенциала, то оно отражает интеллектуальную сторону человеческой деятельности — способность к рациональной постановке целей и поиску средств их реализации, без чего предметная деятельность невозможна. Вопрос о его составляющих (структуре) не может иметь однозначного ответа, поскольку зависит от того, чей это потенциал — индивида, группы, нации, страны в целом. В последнем случае он, безусловно, включает в себя уровень образования населения и потенциал основных видов деятельности, связанных с ее жизнеобеспечением и развитием, — производственный, социальный, научно-технический и т.д.

Базовой составляющей интеллектуального потенциала страны является развитие науки, а также уровень и качество образования населения: социализация индивида в цивилизованном обществе предполагает достижение требуемого минимума образования. Преимущественно в экономической литературе, но и не только, вошло в употребление понятие «человеческий капитал». Оно близко к понятию «интеллектуальный потенциал», ибо подразумевает, что капиталом являются знания, навыки, профессионализм. Но все-таки первое — это экономическая категория, а второе в методо-

логическом плане связано не с экономикой, а с обществом в целом и потому открывает более широкие возможности анализа человеческой деятельности.

Каждый человек имеет свой личный, в том числе и интеллектуальный, потенциал. Человека считают специалистом, профессионалом, когда он имеет необходимые знания и навыки, т.е. определенный потенциал, дающий ему возможность качественно выполнять свою работу.

Кроме образования всего населения данное понятие охватывает и те группы людей, которые непосредственно заняты умственным трудом или в труде которых высок удельный вес интеллектуальной составляющей. Именно эти группы обеспечивают воспроизводство интеллектуального потенциала страны и являются источником новаций в производстве и других сферах общественной жизни.

Понятие интеллектуального потенциала начинает использоваться там и тогда, где и когда требуется соединение различных видов интеллектуальной деятельности. Его смысл и значение как раз в том, что он выполняет *интегративную* функцию по отношению к своим компонентам, когда никакой из них сам по себе вне связи с другими уже недостаточен для решения проблем (например, образование вне взаимосвязи с наукой и т.д.). В итоге все виды интеллектуального потенциала с необходимостью сопрягаются друг с другом. Тем самым на теоретическом уровне устраняются препятствия для установления органических взаимосвязей между образованием, наукой, технологией, производством. А на практическом уровне их единство обеспечивается адекватными формами организации. Основой интегративных процессов, формирующих интеллектуальный потенциал как целостность, является решение практических проблем.

Кроме того, потребность в использовании понятия интеллектуального потенциала возникает при характеристике деятельности, которая носит творческий инновационный характер, выходит за рамки наработанных алгоритмов и автоматизированных действий. *Интеллектуальный потенциал общества — это его*

возможности генерировать и вносить в исторический процесс нечто новое и тем самым создавать предпосылки для движения вперед. Следовательно, при характеристике интеллектуального потенциала инновационного процесса в сфере производства необходимо выделить значимость профессионального образования специалистов, а также научно-технической (новое знание, технологические разработки) и инженерно-конструкторской деятельности, обеспечивающей технологический прогресс. Развитие наукоемких отраслей непосредственно зависит от использования человеческого интеллекта, т.е. от труда ученых, инженеров, конструкторов, техников, высококвалифицированных рабочих в сфере науки, технологии, производства.

Наконец, методологически весьма существенно то, что подход с точки зрения интеллектуального потенциала делает связь науки, как и всех его составляющих с их социальной основой, не искусственной, не надуманной, а вполне естественной и органичной. Как система знания наука интернациональна, ибо для нее в общем неважно, где это знание получено. Но как составляющая интеллектуального потенциала определенной страны наука выступает в ином измерении, где для нее значимо наличие или отсутствие благоприятной среды для получения нового знания. А для страны уровень науки — свидетельство степени развития ее интеллектуального потенциала. Происходящий ныне и в науке процесс глобализации ничего в этом отношении не меняет, так как никакая глобализация не отменяет необходимости создания в национальных рамках условий для научных исследований.

Понятие интеллектуального потенциала весьма содержательно и достаточно сложно. Ранее оно большей частью употреблялось как некая метафора или просто обыденное понятие, а не как категория социального знания. Сейчас ситуация изменилась. В постиндустриальном мире ведущую роль играют страны с высоким интеллектуальным потенциалом, который востребован именно как некая интегративная целостность. В жиз-



ни современного общества возрастает роль науки, образования, новых, в том числе информационных, технологий — всего, что имеет отношение к интеллектуальному потенциалу, связанному с динамикой научно-технологического базиса общества. Инновационные процессы носят творческий характер и требуют применения методов креативного менеджмента. Центральным субъектом инновационных систем является инноватор — работник инновационной сферы.

Многоплановость задач, возникающих в процессе инновационной деятельности, предполагает включение в нее различных категорий работников, которых можно разделить на три группы.

Первая группа — это высококвалифицированные ученые-новаторы, способные проявлять творческую инициативу, выдвигать оригинальные идеи и активно участвовать в процессе нововведений.

Вторую группу специалистов составляют новаторы-менеджеры, способные управлять нововведениями как процессом, обеспечивать проведение новшества от идеи до конкретного коммерческого результата. Именно они должны принимать решения в условиях неопределенности, идти на финансовый и предпринимательский риск, уметь преодолевать организационные и психологические трудности в управлении инновационной деятельностью.

Если новатор-ученый и новатор-руководитель проекта образуют ядро квалифицированного персонала, то на периферии расположены работники третьей, наиболее многочисленной, группы, ответственные за конкретную реализацию новшества. Такая «периферия» является необходимым компонентом инновационной деятельности. Именно от нее зависит общая результативность проекта. Эта группа квалифицированных работников обеспечивает инновационный процесс оперативной информацией, анализирует состояние внешней среды и внутренних возможностей, осуществляет практическую деятельность по реализации инноваций.

Личность новатора и инновационного менеджера как субъектов инновацион-

ной деятельности должна рассматриваться как сложная социальная система, требующая применения новейших социально-психологических, эвристических, дидактических методов воздействия.

В сложившихся условиях Правительство России разработало специальную программу модернизации системы образования в рамках единой социально-экономической политики государства, направленную на обеспечение современного качества подготовки специалистов для инновационной деятельности.

Национальная доктрина образования в РФ является основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, стратегию и важнейшие направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г.

В настоящее время в российскую систему образования государством, обществом и населением направляется почти 300 млрд руб., или 5 % ВВП. Генеральная конференция ЮНЕСКО и Международная конференция по образованию, которая состоялась в Дакаре в апреле 2000 г., позволили своевременно проанализировать состояние базового образования во многих странах мира и коллективно разработать практические меры по реализации четырех основ образования: учиться знать, учиться делать, учиться жить вместе и учиться быть. Международная комиссия по образованию рекомендовала странам мира в XXI в. направлять на расходы образования 6 % ВВП, а в Законе РФ «Об образовании» установлено, что государство гарантирует ежегодное выделение средств на нужды образования в размере не менее 10 % национального дохода. Данные цифры свидетельствуют об острой необходимости разработки и претворения государством комплекса мероприятий, нацеленных на повышение уровня финансовой обеспеченности реформирования системы образования России — одной из национальных точек роста. Однако анализ,

проделанный Российским Союзом ректоров вузов, изучение автором положения дел на местах приводят к выводу, что практическая работа по выполнению Концепции модернизации нуждается в существенном улучшении (см.: О стратегии модернизации высшего образования: Постановление VII съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений // ИО. 2002. № 4. С. 9). В ходе ее осуществления должны быть найдены пути обеспечения доступности высшего образования, улучшения качества подготовки специалистов, повышения уровня экономической и социальной эффективности работы вузов. В связи с этим представляют интерес исследования, направленные на выявление условий, оказывающих влияние на отечественную систему высшего профессионального образования. Например, Т.Ю. Ломакина к таким условиям, характерным для нашей страны, относит:

- реструктуризацию экономики, которая спровоцировала повышенный спрос на группы профессий и специальностей «третьей сферы»;

- изменение места личности в сфере образовательных услуг. Постановка ее в центре образовательной системы привела к развитию конкуренции на рынке труда, усложнила трудоустройство выпускников профессиональных образовательных учреждений, отразилась на отношениях между субъектами образовательных процессов;

- изменение роли профессиональных образовательных учреждений в образовательном пространстве в связи с новыми целями образования, процессами демократизации, что привело к расширению прав образовательных учреждений;

- усиление регионализации профессионального образования, что способствовало возникновению конкуренции между профессиональными образовательными учреждениями, развитию и расширению их профессионального поля деятельности (см.: Ломакина Т.Ю. Диверсификация как общепедагогический принцип развития системы непрерывного профессионального образования // Теоретические исследования в 1999 году:

Сб. ст. М., 2000; Она же. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке. Там же).

Высокий уровень образования остается одним из показателей, благодаря которым Россия входит в число ведущих государств мира. Опираясь на накопленный потенциал и свои богатые традиции, высшие учебные заведения могут и должны вносить растущий вклад в экономическое развитие и повышение интеллектуального и социального потенциала населения. Инвестиции в повышение качества человеческого капитала должны стать условием развития всех секторов российской экономики. Способность системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы экономического и духовного развития страны, информация в новых социально-экономических условиях становится важнейшим стратегическим ресурсом общества, во многом определяющим его способность к дальнейшему развитию. Однако решение проблем формирования принципиально новых знаний и их использования в целях текущего управления обществом, а также его дальнейшего совершенствования невозможно без разработки механизмов формирования инновационной политики высшей школы.

Реализация указанных направлений требует первоочередного решения ряда принципиально важных задач в области высшего образования. К ним относятся:

- приоритетное развитие научных исследований, направленных на совершенствование системы образования и диверсификацию образовательных программ;

- проведение фундаментальных, прикладных и поисковых исследований по широкому спектру приоритетных направлений развития науки и техники с привлечением к ним студентов, аспирантов, научных работников и преподавателей;

- широкое использование новых образовательных и информационных технологий по всему спектру специальностей;

- совершенствование научно-методического обеспечения учебного процес-



са на базе внедрения мультимедийных обучающих комплексов;

— создание оптимальных условий для подготовки и переподготовки кадров в области Интернет-инноваций и научно-технического предпринимательства;

— развитие системы подготовки менеджеров для инновационной деятельности в научно-технической сфере на базе как высших учебных заведений, так и учреждений дополнительного профессионального обучения;

— активизация деятельности научно-исследовательских лабораторий в высшей школе на основе создания при крупнейших вузах технопарков, инкубаторов технологий и Интернет-инкубаторов;

— разработка механизмов превращения вузов в учебно-научно-инновационные центры, способные концентрировать ресурсы для выполнения крупных научно-технических проектов для нужд региона (см.: Печерская Э.П. Основные направления реализации инновационной концепции высшей школы // Экон. науки. М., 2001. № 3).

Для выполнения этих задач должны быть разработаны оптимальные механизмы их реализации с учетом включения и активизации всех видов ресурсов: финансовых, организационно-программных, кадровых, материально-технических и информационных.

Привлечение финансовых ресурсов при совершенствовании инновационной деятельности высшей школы ни у кого не вызывает сомнения, существующее бюджетное финансирование высшей школы не может обеспечить требуемый уровень подготовки высококвалифицированных кадров для науки и реального сектора экономики. Необходимо активизировать работу региональных и межрегиональных внебюджетных фондов, развивать механизмы венчурного финансирования, шире взаимодействовать с различными банковскими структурами, создавать стратегические образовательные альянсы с зарубежными партнерами, активизировать деятельность структур дополнительного управленческого образования.

Структурные ресурсы должны, на наш взгляд, в первую очередь использо-

ваться в направлении институциональных преобразований, расширения сферы деятельности современных вузов, создания на базе ведущих из них учебно-научно-инновационных комплексов. В ведущих странах мира инновационный путь развития широко используется как эффективное средство преодоления кризисных явлений, диверсификации производства, приоритетной поддержки конкурентоспособной продукции, формирования качественно нового рынка высоких технологий, овладения механизмом их коммерциализации, технологическим менеджментом. В этих условиях технопарки оказались практически первыми из числа новых организационных структур, которые выступили в регионах в роли опорных центров формируемой новой инфраструктуры, одними из средств интеграции и объединения усилий вузовских ученых и специалистов малого научно-технического предпринимательства. Целесообразно было бы распространить тенденцию включения научно-технологических парков в структуру ведущих университетов и академий, позволяющих поддержать предпринимательскую деятельность в научно-технической сфере и повысить коммерциализацию результатов научных исследований.

Создание единого информационного пространства высшей школы и ее интеграция в международное образовательное пространство невозможны без оптимизации управления информационными ресурсами, обеспечивающими экономические, организационные, технические и юридические механизмы информатизации нашей экономики, трансформации общества из индустриального в информационное. Информатизация — это всеобщий неизбежный период развития человеческой цивилизации, при котором каждый человек потенциально может овладеть всеми знаниями, накопленными человечеством. В содержательном плане перед информационными ресурсами стоят следующие задачи:

1) обеспечить доступность получения качественных образовательных услуг всем желающим на основе совершен-

ствования существующих образовательных технологий;

2) реализовать обмен знаниями в рамках центров коллективного пользования образовательными, научными и инновационными ресурсами на базе постоянного мониторинга качества поставляемой информации;

3) создать распределенные базы данных регионального уровня на основе центров новых информационных технологий, обеспечивающие с помощью мультимедийных и дистанционных технологий открытый доступ к накопленной информации;

4) обеспечить приоритетное развитие геоинформационных систем для мониторинга региональных систем образования, позволяющих вести оперативный анализ информационных потоков образовательной системы, оценку качества обучения, прогнозирование, принятие решений в кризисных ситуациях, а также формализацию и автоматизацию при адаптации региональных образовательных программ к текущим потребностям рыночных механизмов.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 28.08.01 № 630 утвержден Паспорт федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)».

Цели программы — создание и развитие в Российской Федерации единой образовательной информационной среды, обеспечивающей:

— единство образовательного пространства на всей территории страны;

— повышение качества образования во всех регионах России;

— сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала страны;

— создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий;

— создание условий для предоставления российских образовательных услуг русскоязычному населению за рубежом.

Комплексный подход к вопросу реформирования высшей школы связан с разработкой методологических вопросов

оценки уровня знаний и качества подготовки специалистов. Сертификация по стандартам серии ИСО 9000 уже давно реализуется в промышленности, а в последнее время по ней предполагается оценивать и результаты работы вузов с учетом специфики образовательной сферы. Разработанные модели лежат в основе рейтингования учреждений бизнес-образования с учетом многомерной классификации вузов по профилю и форме обучения. В большинстве случаев базой расчетов служат показатели, которыми оперируют при аттестации вузов, т.е. оцениваются научно-образовательный потенциал вуза и эффективность его реализации.

Проблема ранжирования сложных социально-экономических объектов, к которым относятся и вузы, возникает не только на уровне вузовских менеджеров и руководителей системы Минобразования, но и у индивидуальных, а также корпоративных лиц, заинтересованных в получении востребованной на рынке профессии. Поэтому сложный профессиональный характер моделирования качества подготовки специалистов делает вузы недостаточно доступными для потребителей образовательных услуг, желающих получить высшее образование или пройти переподготовку. В этой ситуации критериями оценки могут быть показатели трудоустройства выпускников, их средняя заработная плата, отзывы работодателей, количество сертифицированных на международном уровне образовательных программ, обеспеченность современной учебной литературой, число персональных компьютеров, доступ в Интернет, количество зарубежных стажировок. Кроме того, получение качественного современного образования является и общественной потребностью на конкретном этапе развития государства, которая связывается с обеспечением национальной безопасности и воспроизводством кадров высшей квалификации для научной, научно-педагогической и инновационной сферы российской экономики. Именно эта целевая функция должна лежать в основе государственной инновационной политики в области выс-



шего профессионального и послевузовского образования, создавая все предпосылки для практической реализации важнейших научно-технических достижений и интеграции в мировую образовательную систему (см.: Печерская Э.П. К вопросу о повышении эффективности и конкурентоспособности высшего образования в России // Вестн. СГЭА. Самара, 2001. №1(5)).

Одной из основных тенденций в развитии высшего образования сегодня, на наш взгляд, является диверсификация образовательных структур. Диверсификация — широкое разнообразие институциональных типов образовательных услуг. В сфере образования она ведет к расширению индивидуальных возможностей в получении знаний, усиливает демократизм общества и человеческую свободу. Различают системную, структурную и программную диверсификации. Системная диверсификация — различия между образовательными высшими учебными заведениями с точки зрения их задач, объема предоставляемых услуг и форм контроля за их деятельностью. Структурная диверсификация — различия между образовательными учреждениями в их юридическом статусе. Программная диверсификация — это различия в содержании предоставляемых образовательных услуг, т.е. различия между вузами по номенклатуре специальностей, наличию очного, заочного, дистанционного и коммерческого обучения.

Специалисты в области философии образования отмечают, что диверсификационные процессы идут во всех регионах Европы; при этом одни вузы все больше специализируются, другие, наоборот, расширяют диапазоны своей образовательной деятельности. Диверсификация может идти сверху вниз, будучи определяемой государственной политикой в области высшего образования. Например, если России невыгодно сохранять во всех вузах большие сроки обучения, будут преобладать тенденции к усилению различий в уровнях, содержательных программах и длительности подготовки специалистов. Диверсификация

может идти снизу вверх, поскольку изменения образовательной деятельности вуза, например появление в технических институтах экономических факультетов, приводят к изменению статуса учебного заведения и его положения среди других подобных учреждений.

На первый взгляд, диверсификация в сфере высшего образования представляется исключительно прогрессивным процессом, отвечающим интересам как общества в целом, так и отдельных потребителей, получающих высшее образование. В пользу диверсификации образовательных структур говорят возрастающее разнообразие навыков и умений, востребованных на рынке труда, увеличивающийся информационный поток. С другой стороны, интернационализация науки и научных исследований приводит к необходимости возрастания унификации в методологии, методиках, материально-техническом обеспечении научной деятельности. Очевидно, что чем сильнее дифференциация в любом виде деятельности, тем больших затрат она требует и тем сложнее контроль и регулирование ресурсов.

Возрастающие межкультурные коммуникации требуют не бесконечной дифференциации, а унифицированных стандартов в области образования и наук, способствующих не просто взаимопониманию, но эффективному взаимодействию соответствующих вузов. Следовательно, наиболее приемлемая модель высшего образования — это управляемая система, т.е. сообщество учебных заведений с единым информационным пространством, ранжированных по статусу, материальному благосостоянию, образовательным возможностям, влиянию и престижу.

На основе предложенных методологических принципов инновационного развития высшего образования можно сформулировать следующие ключевые элементы формирования и реализации интегральной модели совершенствования и повышения конкурентоспособности системы образования в России исходя из социального заказа общества:

— оценка возможностей и конкурентных преимуществ высшего образования России в мировом информационном обществе;

— концентрация ресурсов и политики на развитии перспективных направлений реформирования инфраструктуры образования;

— создание системы мер административного и рыночного характера, ориентирующих ведущие вузы страны на формирование стратегий развития в контексте общенациональной концепции инновационной реформы высшей школы;

— получение образовательного синергетического эффекта в узловых центрах и учебно-научно-инновационных комплексах;

— расширение и диверсификация конкурентоспособности образовательного сегмента рынка информационных продуктов и услуг;

— развитие системы подготовки специалистов для инновационной деятельности в информационной и научно-технической сферах на базе высших учебных заведений и послевузовского профессионального образования;

— разработка научно обоснованных методов оценки состояния информационного, научно-технического и инновационного потенциалов высшей школы, а также научно-методических материалов по расчету эффективности использования имеющихся ресурсов в системе образования на базе интегральных индикаторов и системы локальных косвенных показателей.

Таким образом, инновационная активность в системе высшего профессионального образования России касается всех сторон ее жизнедеятельности. Она призвана, с одной стороны, поднять на новый, более высокий, уровень национальную систему образования России, адаптировать ее к существующим условиям, в том числе к рыночным; с другой стороны, новации в системе образования учитывают мировые тенденции в образовательной сфере в целом, в том числе в высшей школе, обеспечивая ее развитие в условиях глобализации, сохраняя при этом то, что всегда отличало ее от других национальных систем образования, — фундаментальность, научность, практическую направленность.

Поступила 27.05.03.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МОНОУРОВНЕВОЙ И МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.Н. Орлова, зав. кафедрой зоологии Омского государственного педагогического университета, доцент

В статье подробно рассмотрены основные характеристики учебного процесса в моноуровневой системе обучения. Выявлены слабые стороны этой системы. Представлена структура многоуровневого высшего педагогического образования. Отражены достоинства и недостатки многоуровневой системы обучения. Автором разработана интегративная структура многоуровневого биологического образования в педуниверситете. Предполагается, что эта система позволит обеспечить быструю адаптацию выпускников в образовательном пространстве.

The article analyses the main characteristics of teaching process in the mono-level system of education. The weak points of such system are revealed. The multi-level structure of higher pedagogical education is presented, its weak and strong points discussed. The author presents his integrational structure of multi-level biological education in a pedagogical university which aims at a faster graduates adaptation into educational work.

Начавшаяся в 1993 г. реформа высшего образования в России послужила толчком к переходу педвузов на многоуровневую основу осуществления образова-

тельного процесса, связанного с кардинальной перестройкой образовательно-профессиональных программ подготовки специалистов, введением новых спе-

© Л.Н. Орлова, 2003



циальностей, приближением российского высшего образования к мировым стандартам и т.п. Ускорению этих процессов способствовало принятие Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) и Закона РФ «О высшем и послевузовском образовании» (1996 г.), открывшее новые возможности для развития высшего профессионального образования в Российской Федерации.

В создании методических основ перерастания учебного процесса высших педагогических учебных заведений в многоуровневую систему важную роль сыграли М.П. Лапчик, И.Я. Найн, В.А. Сластенин, В.П. Соломин, В.А. Смирнов, А.П. Тряпицина, принимавшие непосредственное участие в разработке стандартов высшего педагогического образования.

Учебный план педвуза, действующего на основе моноуровневой системы, организуется традиционно. При этом можно выделить следующие качественные характеристики организации учебного процесса, которые в моноуровневой системе являются почти бесспорными.

— Основной упор в организации учебного процесса делается на аудиторную работу, в ходе которой устанавливается тесный контакт с преподавателем. Последнему отводится ведущая роль. Он выдает задания студентам, а затем контролирует их выполнение. При этом у будущего специалиста формируется ярко выраженный репродуктивный тип мышления, так как он осуществляет действия по образцу.

— Получение информации ограничено, главным ее источником является учебник. 82,4 % опрошенных студентов отметили невозможность получить дополнительную информацию из других источников (высокие цены на специальную литературу, нехватка компьютерной техники, недостаточно укомплектованные библиотеки и т.п.). Ознакомление со специальной литературой облегчается благодаря внедрению компьютерной сети Интернет, однако только 8,2 % студентов имеют возможность выхода в Интернет.

— Важной характеристикой учебного процесса является разветвленная сис-

тема контроля знаний студентов, при которой самоконтролю уделяется недостаточно внимания. Согласно учебным планам студент в течение пяти лет в среднем сдает 34 экзамена и до 50 зачетов. В то же время обучающийся за границей проходит контроль всего 2—3 раза за весь период учебы в письменной форме, что воспринимается легче и в психологическом, и в интеллектуальном отношениях. При этом уровень самоконтроля студента западного вуза значительно выше. Уровень же индивидуальной ответственности российского студента за качество обучения довольно низок.

Традиционная система приема экзаменов и зачетов имеет ряд недостатков. Во-первых, материал, включаемый в экзаменационные билеты, предполагает разные уровни усвоения: знакомство, воспроизведение, умение и творчество. Во-вторых, экзамен часто превращается в проверку объема знаний, основанных на механическом запоминании, при этом студент может не разбираться в учебном материале. В-третьих, подготовка к экзамену сводится к прочитыванию конкретного учебника без привлечения дополнительной литературы по данному вопросу. В-четвертых, в глазах студентов оценка часто носит субъективный характер. Поэтому используемая система контроля не стимулирует их к систематической самостоятельной работе в течение семестра.

— Моноуровневая система подготовки отдает приоритет индивидуализации обучения, при этом формируется и соответствующий стереотип мышления. Данная система слабо готовит студентов к работе в коллективах учителей и учащихся. Студенты-практиканты часто испытывают трудности в установлении доверительных отношений со школьниками, не владеют дисциплиной в классе и т.п.

Ответственность за подготовку будущего учителя в моноуровневой системе целиком ложится на методиста в педвузе. При такой организации учебного процесса возникают дополнительные методические и педагогические проблемы, вызванные невысоким уровнем учебной мотивации студентов, а также уровнем

подготовленности самого методиста. Современная школа требует нового учителя, а вузы пока готовят учителей по старому (используют старые учебники по методике обучения, устаревшие технологии и методы), методистами работают учителя-практики. Подобная методическая система не может не порождать конфликт и психологическую напряженность, когда студент перешагивает порог школы.

Следует отметить, что за границей ответственность за качество своей подготовки лежит на самом студенте, а в наших педвузах за все отвечает профессорско-преподавательский состав.

По нашему мнению, слабые стороны моноуровневой системы таковы:

- консерватизм, который проявляется в значительной зависимости от запросов общества. Существует риск выпуска специалистов, пополняющих ряды безработных. С другой стороны, используются устаревшая информация и технологии, что, в свою очередь, делает данную систему неэффективной;

- авторитарность преподавания, жесткая регламентация учебного процесса, которые приводят к слабому развитию творческой активности и самостоятельности приобретения необходимых профессиональных знаний и умений;

- узкая направленность в приобретении определенной специальности и невозможность получения дополнительной специальности;

- ориентированность подготовки будущих учителей на среднего ученика без учета профиля класса и школы.

Все вышеперечисленное делает моноуровневую систему весьма уязвимой и малоэффективной. Переход на многоуровневое педагогическое образование предполагает не только большие усилия по разработке новой структуры и содержания учебного процесса, а также основательную подготовку профессорско-преподавательского состава, но и формирование у студентов установки на сознательное восприятие такого вида обучения.

В многоуровневой системе обучающийся становится активным участником образовательного процесса в отличие от

традиционной системы образования, где происходит пассивное восприятие знаний.

Современная структура многоуровневого образования отражена на рис. 1. Данная схема прошла апробацию в Омском педуниверситете и принята за основу многими педагогическими вузами России.



Р и с. 1. Структура многоуровневого высшего образования

Как видно из рис. 1, система высшего педагогического образования становится двухканальной. Студенты могут получить академическую ученую степень бакалавра по схеме 2+2, а затем при наличии данных к научной и преподавательской работе окончить двухгодичную магистратуру, которая является высшей формой профессионально направленного образования специалиста. Второй канал предполагает получение высшего профессионального образования по системе специалитета.

В педагогические вузы все шире проникают идеи создания ступенчатых моделей организации образования. Однако неверным является представление о многоуровневой системе как о просто многоступенчатой.

Профессиональная подготовка пронизывает весь образовательный процесс. Проблема оптимального соотношения между образовательным и профессиональным компонентами в образовании является очень важной. Для ее решения необходимо развести данные компоненты, определить их цели и содержание.



Это позволяет сделать многоуровневая модель образования.

Переход на многоуровневую модель образования требует достаточно длительного времени, что связано с рядом экономических, кадровых, психологических проблем современного высшего педаго-

гического образования. Поэтому до сих пор многие педагогические вузы, ориентированные на многоуровневую систему, используют переходные учебные планы.

Каждая система высшего образования, как следует из нижеприведенной таблицы, определяется рядом показателей.

Характеристика систем высшего образования

Система образования		
Одноуровневая	Ступенчатая	Многоуровневая
1. Функционная — задана на входе системы и не изменяется в процессе обучения	Функционная — задается на входе каждой ступени системы	Предоставление возможности самостоятельно выбрать индивидуальную траекторию образования
2. Образовательная функция системы играет вспомогательную роль по отношению к профессиональной подготовке	Возможен выход из системы на каждой ступени с дипломом соответствующего специалиста	Возможен выход на различных этапах с дипломом разных уровней
3. Выход из системы невозможен	Образовательная функция носит подчиненный характер по отношению к профессиональной подготовке	Образовательная функция на первых уровнях имеет главенствующую роль
4. Срок обучения — от 4 до 6 лет	Срок обучения — от 7 до 11 лет	Средняя продолжительность образовательных программ каждого уровня — 2 года

В связи с введением многоуровневой системы в вузах была обновлена нормативная учебно-методическая документация: образовательно-профессиональные программы, учебные планы, а также программы базовых и элективных курсов.

Учебные планы разрабатывались в соответствии с требованиями образовательного стандарта по специальности. В настоящее время необходимо создавать такие условия образования, которые позволяют развивать индивидуальные качества личности, нестандартность мышления, стремление к познанию и самоутверждению.

При многоуровневой системе образования происходит замена традиционной системы таксономических единиц на парадигмально-научную систему (модуль, блок). Из модулей и блоков формируются образовательно-профессиональные программы, выводящие на определенный уровень образования.

Существующая в настоящее время в Омском педуниверситете система образования была унифицирована по срокам,

профилю и уровню подготовки. Возникла необходимость в формировании такого специалиста, который был бы способен принимать нестандартные решения, самостоятельно получать знания и решать разнообразные проблемы. Будущие учителя должны иметь фундаментальную базу знаний, а также уметь творчески использовать различные методики, опираясь на опыт, накопленный в период становления и развития методики преподавания той или иной дисциплины.

Структура базового высшего педагогического образования представлена на рис. 2.

Многоуровневая система предоставляет возможность осуществлять широкий выбор дисциплин, а также альтернативных курсов, позволяющих будущему учителю реализовать свои потребности в познании ряда областей наук. Введение многоуровневой структуры связано с изменением парадигмы образования в сторону фундаментальности. Открываются широкие возможности для интеграции.



Р и с. 2. Структура базового высшего педагогического образования

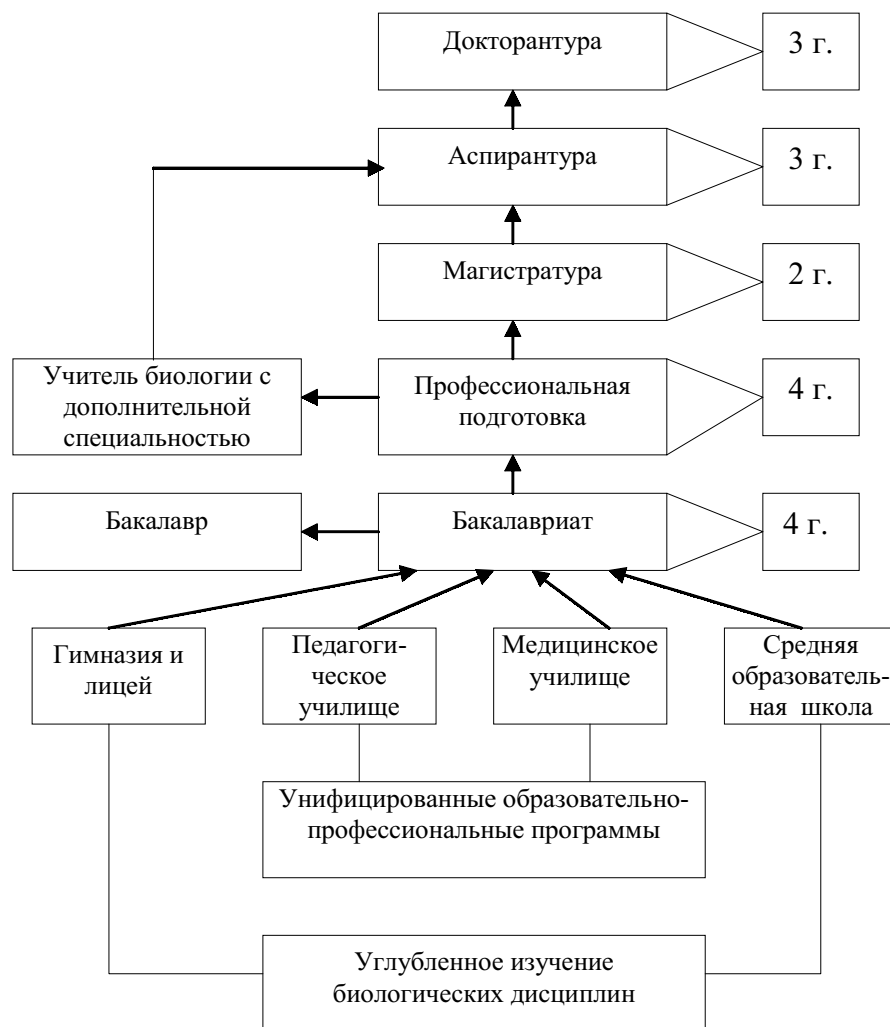
На рис. 3 приведена структура интегративной системы многоуровневого биологического образования. В педагогических вузах осуществляется подготовка будущих учителей по унифицированным образовательно-профессиональным программам. Выпускники различных средних учебных заведений могут поступить на первый уровень высшего образования — бакалавриат.

В учебных планах бакалавриата до 30 % суммарного объема времени отводится на изучение элективных дисциплин. Обучение завершается сдачей экзаменов и защитой выпускной квалификационной работы. По окончании присваивается степень бакалавра. Бакалавры могут продолжить свое образование в магистратуре, осуществлять профессиональную подготовку или перейти в другой вуз.

Данная модель образования позволяет дважды проверить качество знаний студентов при переходе с одного уровня на другой. Первая аттестация осуще-

ствляется после окончания бакалавриата, когда студенты сдают государственные экзамены (историю образования, биологию и экологию) и защищают выпускную квалификационную работу по предмету. Вторая проводится после окончания магистратуры. Студенты сдают государственные экзамены и защищают выпускную магистерскую работу. Многоуровневая система в рамках бакалавриата дает ориентацию на определенную самостоятельную деятельность, процент которой значительно повышается по сравнению с аудиторной нагрузкой студента.

Многоуровневая система позволяет выбрать курсы по желанию по любому из изучаемых блоков. В бакалавриате не предусмотрена методическая подготовка. При многоуровневой системе особое внимание уделяется блокам. Особый интерес представляет предметный блок, который включает три модуля: общий, интегративный и специальный.



Р и с. 3. Интегративная структура многоуровневого биологического образования в педуниверситете

В динамике обучения прослеживаются постепенное увеличение доли социальных, сокращение доли обязательных и увеличение доли выбираемых дисциплин. В связи с этим встает проблема организации самостоятельной деятельности студентов, требующей наличия навыка работы с компьютером, использования научно-библиотечного фонда, исследовательских лабораторий и большого количества лабораторного оборудования.

Для успешного внедрения многоуровневой системы на факультете появилась необходимость в разработке учебных планов, реализующих государственные стандарты образовательно-профессиональных программ.

Большинство выпускников бакалавриата принимают решение продолжить свое образование. На втором уровне образования студенты проходят усиленную методическую подготовку по своему направлению. В течение года читается курс методики преподавания биологии и проводится педагогическая практика, которая используется и для подготовки выпускной квалификационной работы.

Анкетирование, проведенное среди учителей-биологов, показало, что они недостаточно ознакомлены с системой многоуровневой подготовки, отрицательно относятся к коммерческой деятельности вузов, хотя многие хотели бы полу-

чить дополнительное образование. В связи с этим необходимо проводить разъяснительную работу по внедрению многоуровневой системы, характеризуя ее достоинства и недостатки.

К достоинствам многоуровневой системы можно отнести:

— гибкость организации и перестройки учебного процесса;

— осуществление индивидуального выбора содержания, уровня и траектории получения образования;

— создание условий для интеграции научных знаний;

— быстрое реагирование на конъюнктуру рынка труда;

— осуществление непрерывного образования.

Среди недостатков можно назвать снижение качества знаний студентов, пробелы в различных областях науки.

Предполагается, что многоуровневая система позволит обеспечить быструю адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям, а также развить междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы деятельности.

Поступила 20.06.03.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЕДИНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА — КОЛЛЕДЖ — ВУЗ»

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

А.П. Котенко, декан кафедры высшей математики Самарской государственной архитектурно-строительной академии в г. Похвистнево

В статье анализируется проблема качественной подготовки специалистов на стыке двух ступеней системы образования: среднего общего и среднего профессионального — высшего профессионального; среднее (полное) образование рассматривается как узловое и системообразующее звено этой системы.

This article analyzes the problem of training in universities on two levels of education system — secondary and vocational education, and higher education. Secondary education is considered as the main link in the system of education which at present does not ensure the quality education level for pupils to continue education at institutes and universities. To solve this problem the formation of a unified education system «School — College — High School» is proposed.

Средние образовательные учреждения на современном этапе развития социума и образования не в состоянии в полной мере обеспечивать вузы выпускниками, способными успешно обучаться в них, в силу ряда причин (см.: Ильмушкин Г.М., Романовская Т.И. О непрерывном образовательном комплексе «Школа — колледж — вуз». Проблемы деятельности вузов и пути их решения в современных условиях. СПб., 2000. С. 124). Об этом свидетельствуют и результаты анализа государственного тестирования и вступительных экзаменов. 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. Качественная подготовка специалистов высшего профессионального образования коренным образом определяется качеством образования на ступени среднего общего и среднего профессионального образования.

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



мы активная образовательная интеграция и взаимодействие средней образовательной школы и вуза (см.: Чебышев И., Коган В. Высшая школа XXI века: Проблемы качества // Высш. образование в России. 2000. № 1. С. 19).

В сложнейших социально-экономических условиях в образовательном пространстве малых и средних городов России вполне закономерно происходит стремительный процесс интеграции школы с вузом, школы со средним профессиональным учреждением, среднего профессионального заведения с вузом как один из способов выхода из кризисного состояния в системе образования. Вследствие этого в городах и крупных населенных пунктах Поволжского региона появились гимназии, колледжи, лицеи при вузах, классы с углубленным изучением отдельных дисциплин, профильные классы различной направленности и многое другое. Однако этот процесс носит несколько стихийный характер, нуждается в упорядочении (см.: Очиров С.В. Многоуровневая система образования. СПб., 2003. С. 3—10).

В таком типичном городе данного региона, как Похвистнево, существует гимназия, в которой обучение осуществляется на многопрофильной основе: классы с углубленным изучением гуманитарных, технических дисциплин (10—11-е классы). Гимназия поддерживает тесные образовательные связи и осуществляет процесс обучения на основе интеграции и взаимодействия в образовательном пространстве с самарскими техническим и педагогическим университетами.

Интеграционные процессы происходят бурными темпами в учреждениях начального и среднего профессионального образования города. На основе профильных классов частично готовят специалистов для сельского хозяйства, строительства и сферы бизнеса и экономики в профессиональном лицее № 61. Лицей работает в системе непрерывного образования с Самарской государственной сельскохозяйственной академией, Самарской государственной архитектурно-строительной академией, филиалом Университета Российской академии образования. Ежегодно составляется совместный план по специализированной под-

готовке студентов. На базе лицея проводятся научно-практические конференции, в которых принимают участие учащиеся и студенты высших учебных заведений. Параллельное обучение прежде всего обеспечивается на основе перезачета изучаемых в лицее дисциплин. В этой связи проводится серьезная работа по согласованию основных образовательных программ, формируемых в соответствии с государственными стандартами, двух образовательных учреждений, с тем чтобы сохранить преемственность в образовании, не снижая его качество.

В образовательном пространстве города наблюдается стремительный интеграционный процесс, особенно между гимназией и вузами, учреждениями НПО, СПО и вузами, школами и учреждениями НПО и СПО. Поскольку Похвистнево — типичный город в Поволжском регионе, то сложившаяся в нем ситуация служит достаточным основанием для вывода о том, что в этом регионе происходит активный интеграционный процесс с участием различных типов образовательных учреждений как противовес негативным тенденциям в образовании. К последним относятся ожидающаяся неблагоприятная демографическая ситуация, снижение качества образования и мотивации учения, несоответствие образовательного уровня выпускников средних образовательных школ требованиям, предъявляемым вузами, и т.д. С другой стороны, на фоне вышеперечисленных негативных тенденций отмечается и обратный процесс — быстро растет контингент учащихся, желающих целеустремленно и ответственно обучаться в образовательных учреждениях, охваченных интеграционными процессами в образовании, что подтверждается анкетными опросами учащихся и результатами бесед с ними. Это говорит о том, что в условиях жесткой конкуренции, общественно-политической нестабильности и неопределенности срабатывает фактор выживания, позволяющий личности на основе профессионального образования быть автономной, независимой, происходят преодоление трудностей и удовлетворение самых разнообразных потребностей личности через образование, т.е. включается рекреативная функция обра-

зования (см.: Бердников И.Г., Минияров В.М. Педагогическая диагностика личности школьника. СПб., 1993. С. 5—42).

С учетом результатов экспериментальных исследований резюмируем следующее: обнаруженный обратный процесс в образовании — тенденция роста активности значительной части учащихся в получении качественного образования в образовательных учреждениях, охваченных интеграционным процессом, при формировании социально-педагогических условий для успешной интеграции в образовании на основе преемственности обучения и воспитания — способен стабилизировать и уравновесить на определенном уровне образовательную ситуацию в системе образования малых и средних городов России.

В конечном счете происходящие интеграционные процессы в образовательном пространстве с охватом всевозможных видов образовательных учреждений и систем направлены на подготовку и переподготовку профессиональных кадров, т.е. преследуют реализацию перспективной цели через образование. Образование выступает как средство разрешения названной проблемы на основе интеграционных процессов (см.: Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 98).

Проблема подготовки и переподготовки профессиональных кадров для средних и малых городов России выступает и как насущная образовательная проблема, ибо она реализуется посредством образования.

В качестве одного из способов решения сформулированной многоаспектной социальной и образовательной проблемы в условиях демократизации и информатизации социума нами выдвигается создание единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз».

Все уровни образования различных интеграционных систем предполагают реализацию основных образовательных программ, разработанных в соответствии с государственными образовательными стандартами образовательными учреждениями различных типов и видов (см.: Максимов Н., Мануйлов В. Государ-

ственные образовательные стандарты: концептуальные основы формирования и разработки // Высш. образование в России. 1999. № 2. С. 31—34). Как подтверждают проведенные нами исследования, наиболее оптимальным вариантом в достижении поставленных целей в области профессионального образования является единое педагогическое пространство в системе «школа — колледж — вуз».

Охарактеризуем сущность и содержание вышеуказанного понятия. Оно предполагает прежде всего построение образовательного пространства на основе преемственных связей обучения и воспитания в образовании, включающего ступени среднего 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. Единое педагогическое пространство «школа — колледж — вуз» предполагает сочетание деятельности вузовских педагогов высшей квалификации и высококвалифицированных педагогов средних образовательных школ и средних профессиональных учреждений. В нем уже на ступени среднего образования приоритетное значение принадлежит развитию у учащихся поисково-исследовательских интеллектуальных наклонностей, в отличие от обычных средних образовательных учреждений. При этом первая ступень (среднее общее образование) функционирует непосредственно в контакте с высшим учебным заведением, что придает ей особую весомость и значимость и в конечном счете определенный социальный статус. Данный фактор особенно привлекает учащихся средних образовательных школ. Всеми существующими образовательными нитями первая ступень образования четко вплетена в единую схему образовательного пространства (см.: Романовская Т.И., Ильмушкин Г.М. Организация учебного процесса в старших классах как гарант будущего обучения учащихся в вузе // Вестн. ДИТУД. 2000. № 4. С. 52—53).

Организация обучения строится на индивидуальном подходе к учащимся.



Индивидуализированное обучение носит доминирующий характер. Как показывают практический опыт и результаты исследований, такой подход позволяет максимально раскрывать интеллектуальные способности каждого обучаемого и творчески их развивать с учетом индивидуальных способностей. Индивидуализированное обучение является составляющей личностно ориентированного образования.

Остановимся на некоторых аспектах личностно ориентированного образования в рамках единого педагогического пространства «школа — колледж — вуз». Итак, личностно ориентированное обучение прежде всего направлено на личность и предполагает индивидуализацию и дифференциацию обучения в самом широком смысле; при этом субъект обучения находится в центре внимания, система межличностных связей «учащийся — педагог» — на уровне самых доверительных отношений, способствующих реализации целей обучения и воспитания в контексте формирования гуманистических взглядов учащихся.

Основу обучения на любой ступени образования составляет приобретение учащимися определенных базовых навыков и умений по каждой из изучаемых дисциплин. В дальнейшем формируются и систематизируются практические и теоретические базовые знания на более высоких уровнях личностно ориентированного обучения. По мере перехода с одной ступени образования на другую сами подходы к формированию умений и навыков у обучаемого эволюционно изменяются (см.: Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // *Вопр. психологии*. 1994. № 2. С. 64—77).

В отличие от обычных образовательных школ единое педагогическое пространство «школа — колледж — вуз» на ступени среднего (полного) образования предполагает обучение учащихся в целом с учетом их профессиональной ориентации. Исходя из этих соображений и организуются профильные классы в си-

стеме «школа — колледж — вуз», с тем чтобы обеспечить в прямом смысле «дифференцированность» образования на данной ступени с учетом многих факторов обучаемого (приобретенные навыки, умения и знания на предшествующем этапе обучения, склонности, интеллектуальные способности, состояние здоровья, психологические аспекты и т.д.) (см.: Гущина О.М., Павленко Н.М. Личностно-ориентированный подход к процессу обучения. СПб., 2000. С. 232—237). Такой подход дает возможность личности максимально реализовать свои интеллектуальные способности в образовании на основе личностно ориентированного обучения, а в дальнейшем добиться более полного удовлетворения потребностей и на уровне высшего профессионального образования.

Основной целью единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз» является подготовка современных дипломированных специалистов, способных конкурировать на рынке труда, непрерывно пополнять свои профессиональные и общечеловеческие знания, а также профессионально самосовершенствоваться в течение всей активной жизненной деятельности. При этом обучение и воспитание учащихся строятся на парадигме личностно ориентированного непрерывного обучения и формирования гуманистических взглядов.

Таким образом, приходим к следующим выводам:

— образовательные интеграционные процессы в едином педагогическом пространстве «школа — колледж — вуз» представляют собой достаточно сложный механизм и многоуровневый процесс в многомерном образовательном пространстве;

— формирование единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз» в малых и средних городах России необходимо для эффективного преодоления образовательного кризиса на стыке среднего (полного) и среднего профессионального — высшего профессионального образования.

Поступила 23.06.03.

КОНКУРСНОЕ РАЗМЕЩЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЗАДАНИЯ НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Л.А. Сурайкина, зав. сектором региональных систем образования
НИИ регионологии, доцент*

В статье исследуется проблема формирования государственного заказа на подготовку специалистов с высшим образованием в целях повышения качества образования, формирования баланса рынка образовательных услуг и рынка труда. Автором дана система показателей регионального государственного задания на подготовку специалистов. Содержание статьи включает материалы социологических исследований. Делается вывод о необходимости разработки модели управления рынком труда и профессионального образования.

In the article an attempt is made to research the formation problems of the state order for training higher education specialists with the purpose of increasing the instruction quality and forming the balance between educational services and labour market. The system of indices of the regional task for training specialists is given. The conclusion on the necessity of working out a model of managing labour market and professional education is drawn.

Существенным риском проводимых российских модернизаций является то, что они всегда осуществляются политическим руководством, иногда экономической элитой. Остальное неструктурированное общество — пассивный объект верхушечных преобразований. Оно очень слабо реагирует на реформаторские усилия руководства.

Учеными, аналитиками предложено множество вариантов модернизации. В частности, сторонники позиции ученых Высшей школы экономики утверждают, что модернизация в России может опираться прежде всего на интеллектуальный ресурс. Знание и образование в современном обществе приобрели несомненную экономическую ценность. Так, в национальном богатстве США 76 % составляет человеческий капитал (т.е. накопленные знания и умения). Физический капитал дает 19 % богатства, природный фактор — 5 %. Соотношение данных по европейским странам аналогично.

Благосостояние России складывается следующим образом: 50 % приходится на человеческий капитал, 10 — на физический воспроизводимый капитал, 40 % — на природу. Поэтому управление передачей знаний, т.е. образованием, в воспроизводстве персонала становится главным элементом экономического и социального прогресса.

С системой образования в нашей стране и республике связано 2/3 населения. Следовательно, необходимо выбрать

основным ориентиром модернизации формирование интеллектуального слоя экономически активной части общества. Иначе могут вновь возникнуть (и возникают) издержки, свойственные предыдущим реформам, например реформе Столыпина, когда появились миллионы лишенных людей, экономически не адаптированных к новым условиям. Таковы исторические уроки в нашем собственном прошлом.

Состояние образования, особенно высшего, определяет уровень развитости страны в целом и отдельного регионального социума, является интегральным показателем, влияет на «рейтинг» страны или отдельного региона в составе государства. Назначение и смысл высшего образования — не столько в решении утилитарно-практических задач, сколько в развитии культуры, интеллектуального потенциала общества, регионального социума.

Республика Мордовия относится к числу субъектов Российской Федерации, на территории которых хорошо развита сеть высшего профессионального образования. В настоящее время подготовку специалистов высшей квалификации осуществляют Мордовский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт, Саранский кооперативный институт Московского университета потребительской кооперации, Мордовский гуманитарный институт, Современный гумани-



тарный институт, Средневолжский филиал Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации. В районах республики подготовку специалистов с высшим образованием ведут филиалы: Рузаевский институт машиностроения, Ковылкинский и Темниковский филиалы МГУ им. Н.П.Огарева, Рузаевский филиал Самарского института инженеров железнодорожного транспорта, Торбеевский филиал Московской государственной технологической академии.

За последние десять лет число обучающихся в вузах республики возросло более чем в 1,5 раза. В 2002/03 учебном году в государственных вузах обучалось 36 114 чел., в негосударственных — 826. Наблюдается увеличение числа студентов дневной формы обучения как в государственных, так и в негосударственных вузах. В 2002/03 учебном году их доля достигала 63 % (в 1992/93 — 58 %). Растет число выпущенных специалистов. В 2002 г. выпуск на 10 000 чел. населения составил 59 чел. (в 2001 г. — 49 чел.).

Удельный вес студентов гуманитарно-социальных специальностей составляет 27 %, экономики и управления — 17, естественно-научных — 10, специальностей образования — 9 % (в 1992/93 учебном году — соответственно 14; 10; 4 и 6 %).

Республика Мордовия располагает огромным интеллектуальным потенциалом. Однако с разрушением плановой экономики прервалась связь между работодателями и учебными заведениями, а потому возникает необходимость государственного регулирования эффективного использования накопленного ресурса для экономического и духовного развития региона.

2002 г. стал последним годом существования плана приема в вузы. В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 21.08.01 № 606 «О конкурсном порядке размещения государственного задания на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием» в республике проводится работа по формированию и организации конкурса по размещению

регионального задания на подготовку специалистов с высшим образованием. Теперь система высшего образования основывается на конкурсном распределении заказа по отраслевому принципу с учетом специфики региона.

Предварительные итоги изучения потребностей в специалистах показывают диспропорции в развитии рынка образовательных услуг и рынка труда: число выпускников вузов значительно превышает потребность в конкретных специальностях и профессиях. Не востребованными на рынке труда оказались юристы, бухгалтеры, экономисты, учителя-предметники. В то же время не удовлетворяется спрос на таких специалистов, как инженеры, технологи высоких технологий, менеджеры, маркетологи, а также многих специалистов машиностроительного блока. Сложившаяся ситуация показывает, что требуется сокращение на 2/3 выпуска юристов, бухгалтеров, осуществляемого почти всеми профессиональными учебными заведениями республики. Идет дублирование в подготовке более чем по 10 специальностям, что приводит к перенасыщению рынка труда и росту безработицы.

Естественно возникает вопрос о перспективах филиалов московских вузов в регионах. Министерство образования Российской Федерации поставило задачу осуществить переаттестацию филиалов по каждой специальности в течение 2002—2003 гг.

Процессы перепрофилирования, структурной перестройки высшего образования необходимо активизировать: в ближайшее время должна сложиться новая структура специальностей в вузах республики, ориентированная на подготовку многопрофильного специалиста.

В ситуации перепроизводства специалистов по конкретным направлениям особенно актуален для вузов республики вопрос конкурентоспособности специалиста. Повышение качества подготовки специалистов приобретает решающее значение и для выпускника, и для самого вуза. В 2002 г. и 2003 г. Республика Мордовия была включена в эксперимент Минобрнауки России по введению

единого государственного экзамена (ЕГЭ) и государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Это обстоятельство, безусловно, должно стать фактором повышения качества образования и впоследствии использоваться в формировании заказа.

Складывание системы государственного (регионального) заказа на подготовку специалистов создаст конкурентную среду, поможет повысить уровень и качество обучения: конкуренция на рынке образовательных услуг будет расти, вузы будут бороться за госзаказ. Станет возможным осуществлять гибкое регулирование рынка образовательных услуг и рынка труда, а следовательно, процессов трудоустройства выпускников.

Трудоустройство выпускников является индикатором эффективности функционирования профессионального образования. Так, в странах Европы университет оценивается по тому, в течение какого времени его выпускники находят работу. В России же система оценки высшего учебного заведения не включает показатели трудоустройства в качестве основных критериев эффективности его функционирования. Так, во Временной методике определения рейтингов специальностей и вузов, разработанной и утвержденной 26.02.01 Минобразованием России, приведены следующие критерии оценки вуза: интеллектуальный потенциал, материальная база, социально-культурная база, активность (подготовка кадров, производство и апробация новых знаний и технологий, конкурентоспособность прикладной науки, интеграция в мировое сообщество).

В то же время трудоустройство молодых специалистов — одна из серьезных проблем профессионального образования. В 2002 г. более 30 % выпускников всех типов учебных заведений республики остались невостребованными. По расчетам, этот показатель может возрасти до 40 %.

Нужны систематические мониторинги качества работы вузов, определение регионального рейтинга вуза по специальностям, что дает основания для участия вуза в региональном конкурсе на размещение заказа на подготовку специали-

стов по конкретным специальностям. Назрела необходимость создания под эгидой Правительства Республики Мордовия Республиканского исследовательского центра качества профессионального образования как независимого учреждения (юридического лица).

Один из механизмов повышения качества образования (фактор развития управленческого персонала) — интеграция образовательных учреждений в разных формах: разноуровневая, однопрофильная, многоступенчатая (ПТУ — ссуз — вуз). Интеграция не есть поглощение одной системы другой, это профессиональная ассоциация образовательных учреждений по типу «университетский округ», «образовательный комплекс». Предлагается основные специальности, необходимые для ведущих отраслей экономики, социальной и культурной сфер республики, готовить в интегрированных образовательных учреждениях; разработать перечень специальностей, формы (типы) интеграции образовательных учреждений для их подготовки. В качестве модели такого многоступенчатого образовательного учреждения рекомендуется комплекс «Саранский кооперативный институт Московского университета потребительской кооперации». Модель указанного комплекса — эффективный механизм развития колледжей с функциями 1-й ступени высшего образования. Это перспективный путь совершенствования подготовки специалистов, управленческой «элиты» республики.

На основе анализа ситуации можно предложить систему показателей, отражающую уровень развития высшего образования в Республике Мордовия и рекомендуемую в качестве ориентиров при формировании регионального задания на подготовку высококвалифицированных специалистов.

1. Средняя плотность выпускающих студентов на один государственный вуз. В республике она составляет 1 789 чел. (в среднем по Приволжскому федеральному округу — 656,4 чел.).

2. Процент выпускников, получивших направление на работу. В Мордовии он достигает уровня 62,4 %, что говорит



о благоприятной обстановке в сфере трудоустройства молодежи. По этому показателю Республика Мордовия стоит в одном ряду с Башкортостаном, Республикой Марий Эл, Пензенской областью.

3. Количество выпускников, подготовленных в рамках целевой контрактной подготовки и в соответствии с заключенными договорами. К сожалению, республика по данному показателю несколько отстает от других регионов.

4. Соотношение численности студентов государственных и негосударственных вузов. Это соотношение зависит от уровня прожиточного минимума и денежных доходов населения. В республике численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума составляет 68 % от общей численности населения. Численность студентов негосударственных и, как правило, платных вузов, в перспективе будет возрастать с увеличением среднего уровня денежных доходов и с понижением уровня прожиточного минимума.

5. Медианный индикатор — среднее число лет обучения, приходящееся на каждого жителя региона. По данным микропереписи 1995 г., в республике данный индикатор составил 8,1 года (несколько ниже среднероссийского значения). Это означает, что в Мордовии недостаточно используются образовательные ресурсы для развития кадрового потенциала.

6. Уровень научного потенциала региона, выражаемый в данных об аспирантах, докторантах, подготовке и защите кандидатских диссертаций. В настоящее время более 37,0 % аспирантов заканчивают учебу с защитой диссертаций (это «срединный» показатель по федеральному округу).

7. Уровень естественного прироста населения. За последние пять лет данный показатель имеет отрицательную динамику. Прогнозная ситуация также складывается отрицательно. Поэтому в перспективе до 2010 г. не может быть роста в количественных показателях высшего образования, т.е. в республике не ожидается увеличения приема и выпуска специалистов с высшим образованием.

Названные здесь показатели могут быть использованы в процедурах формирования регионального задания на подготовку специалистов с высшим образованием. Их значение подтверждают социологические исследования (экспертные опросы, анкетирование), которые выступают в качестве механизма формирования и размещения государственного заказа на подготовку специалистов с высшим образованием.

В 2001 г. НИИ регионологии проведено анкетирование по теме: «Модернизация системы высшего образования» с целью изучения мнения студентов республики по проблемам деятельности вузов. В частности, выявлялись мотивы поступления в высшее учебное заведение. Для большинства (47,7 %) студентов это возможность иметь хорошую работу в будущем, 27,7 % поступили в вуз с целью получить высшее образование, 13,2 % — чтобы получить любимую специальность, профессию. По мнению студентов, для успешного поступления в высшее учебное заведение необходимы значительные денежные средства (так считают 37,1 %), а также знакомство с нужными людьми, родственные связи и т.д. (24,3 %). Поэтому, на наш взгляд, подавляющее большинство студентов (61,7 %) отмечают необходимость реформирования системы поступления и зачисления в вузы. Только 31,0 % полагают, что для поступления нужны глубокие знания.

Источники информации о выбранной специальности варьируются. 48,5 % студентов узнали о своей будущей профессии от родственников и друзей; 20,4 — от учителей школы, преподавателей и сотрудников вуза; 18,1 — из средств массовой информации; 7,4 % — от выпускников вуза. Таким образом, можно сказать, что пока недостаточна роль учителей школы в формировании профессиональной ориентации у выпускников школ.

Принципиальное значение при поступлении в вуз имеет выбор вида учебного заведения. 65,0 % респондентов считают, что более престижное и качественное образование дается в государственном вузе.

Трудоустройство — одна из основных проблем профессионального образова-

ния. По мнению 54,4 % студентов, предлагаемые вузом специальности отчасти соответствуют запросам работодателей, 26,2 % уверены в соответствии предлагаемых специальностей запросам работодателей, 5,7 % утверждают обратное, 13,4 % затрудняются ответить. Высок процент тех, кто считает, что скорее всего будет работать не по специальности (32,1 %). 44,7 % не отрицают возможности своего трудоустройства по специальности, но только 19,1 % из них не сомневаются в том, что по их специальности можно быстро трудоустроиться. Примечательно, что 21,5 % респондентов затрудняются ответить на данный вопрос. Это говорит о том, что перспективы своего трудоустройства для них недостаточно ясны. Вместе с тем многими высоко оценена выбранная ими профессия. Так, 37,5 % студентов считают свою профессию востребованной, 31,8 % — престижной.

На фоне неопределенности с трудоустройством отношение к отмене государственного распределения довольно сдержанное: 30,2 % относятся к ней отрицательно, так как это включает в себе угрозу безработицы, 28,2 % — нейтрально, 20,1 % — положительно, так как отмена государственного распределения дает выпускникам возможность самостоятельного выбора места работы.

Таким образом, социологические исследования при формировании государственного заказа (задания) необходимы. Они дополняют официальные источники информации нужными знаниями о сложившейся ситуации в сфере образования.

На практике апробируются следующие механизмы формирования задания:

- создание Межведомственной комиссии по проведению конкурса;
- проведение мониторинга деятельности вуза;
- определение на основе мониторинга рейтинга каждого вуза республики;
- организация конкурса вузов на размещение регионального заказа на подготовку специалистов с высшим образованием;
- подведение итогов конкурса, определение ведущего вуза по подготовке конкретных направлений и специальностей;

— принятие решения Межведомственной комиссии о размещении регионального задания в вузах республики;

— утверждение решения Межведомственной комиссии РМ Правительством Республики Мордовия, представление решения о государственном заказе в Межведомственную комиссию Российской Федерации;

— заключение контрактов (договоров) вузов разных организационных форм и форм собственности с работодателями, органами государственного и муниципального управления образованием на подготовку специалистов с высшим образованием;

— заключение контрактов (договоров) студентов с вузами и работодателями.

Таким образом, основные идеи, изложенные в статье, подводят к выводу о необходимости формирования оптимальной модели управления с четким определением полномочий, функций и ответственности всех субъектов региональной образовательной политики по развитию профессионального образования, совместной деятельности министерств и ведомств с привлечением работодателей, по определению приоритетов подготовки специалистов с высшим образованием с ориентацией на региональный рынок труда, по вопросам подготовки кадров в системе профтехобразования по региональному и муниципальным заказам.

Необходимо также создание нормативно-правовой базы для обеспечения договорных отношений: между гражданами и образовательным учреждением, образовательным учреждением и его учредителями, между соучредителями, образовательным учреждением и работодателями.

Требуются структурное репрофилирование в подготовке специалистов с высшим образованием на основе потребностей социально-экономического и социально-культурного развития региона и опережающего развития образования, осуществление разноуровневой однопрофильной интеграции профессионального образования ПТУ — ссуз — вуз по типу многоступенчатой модели, реорга-



низация колледжей, придание им статуса 1-й ступени высшего образования.

Важным вектором является развитие дистанционного образования как фактора обеспечения равного доступа молодежи к полноценному качественному образованию: создание в регионах центров информатизации с подключением к ним образовательных учреждений, разработка технологий дистанционных форм обучения.

Проведение общественной экспертизы платных образовательных услуг и деятельности вузов, формирование механизмов общественного контроля в образовании являются насущной проблемой: требуются систематическое осуществле-

ние мониторингов качества подготовки специалистов, определение регионального рейтинга вузов по специальностям, проведение регионального конкурса вузов на размещение задания по подготовке специалистов с высшим образованием, разработка системы критериев и экспертных оценок по отнесению вузов к категории ведущих, методики по определению рейтинга специальностей для вузов. В этих целях необходимо создание Республиканского исследовательского центра качества профессионального образования при региональных органах управления как юридического лица, межведомственной организации.

Поступила 06.06.03.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕГИОНА И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

О.В. Чернова, доцент кафедры «Связи с общественностью и реклама»
Пензенского государственного университета

В статье проанализированы итоги эмпирического исследования общероссийской (гражданской) идентичности школьников, проведенного в 2002 г. в 11 школах Пензы, С.-Петербурга, Казани. Выявлены значимость общероссийской идентичности для старшеклассников, а также факторы, влияющие на ее формирование, в особенности роль этнокультурного компонента образования. Установлена корреляция между общероссийской идентичностью и межэтническими отношениями в регионе.

The article gives an analysis of the results of empiric investigation of all-Russia (civil) identity of schoolchildren. The investigation was held in 11 secondary schools of Penza, S.-Petersburg, Kazan in 2002. The value of all-Russia identity for the senior pupils and the factors influencing its formation (especially the role of ethno-cultural educational component) are clarified. A correlation between the all-Russia identity and inter-ethnic relations in the region is determined.

Решая вопрос о самоидентификации, личность стремится удовлетворить свои потребности в самоуважении, во взаимопонимании, в поиске смысла жизни. Для любого человека важна принадлежность к различным социальным группам, хотя и в разной степени.

В условиях трансформации базовых социальных категорий, характерной для российского общества последних пятнадцати лет, для личности более существенным становится отождествление себя с иными, чем прежде, социальными общностями либо изменение их значимости. Так, например, в новой социальной реальности более важной стала принадлежность к этнической и религиозной группе, а российская идентичность приобрела статус гражданской. Основные векторы изменения процессов идентификации на постсоветском пространстве характеризует Н.М. Лебедева (см.: Лебедева Н.М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность: Сб. ст. / Отв. ред. Н.М. Лебедева. М., 2002. С. 14—16).

Все эти изменения в процессах самоидентификации отражают поиски личностью позитивной и адекватной личностной и социальной идентичности. Однако эти поиски нередко сопряжены с мучительными, болезненными самоощуще-

ниями, связанными с переоценкой ценностей, с потерей устойчивой социальной идентичности. «Сегодня человек остался один на один с нелегкой жизнью, — замечает Т.Г. Стефаненко, — и не знает, кто он такой, на какие ценности ему ориентироваться... Когда окружающий мир перестает быть понятным, начинается поиск групп, которые помогли бы восстановить его целостность и упорядоченность, защитили бы от трудностей пореформенной жизни» (Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения // Этнос. Идентичность. Образование: Тр. по социологии образования. Т. 4, вып. 6 / Под ред. В.С. Собкина. М., 1998. С. 93).

В структуре самоидентификаций усилилась роль личностных, индивидуальных характеристик по сравнению с групповыми, что оказывает влияние на поведение людей.

Произошло также повышение статуса этнических, религиозных и прочих групповых характеристик в системе самоидентификации как следствие поиска позитивно оцениваемых групп для социально-психологической адаптации в изменившемся обществе. Одновременно, по словам Г.У. Солдатовой, «общегражданское сознание расщепилось и даже нивелировалось» (Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 63), что препятствовало решению многих общероссийских про-



блем, прежде всего сохранению целостности Российской Федерации — полиэтнического и поликонфессионального государства. Сложности поиска устойчивой социальной идентичности индивидами на постсоветском пространстве оказывают влияние и на процессы социализации детей и молодежи, на их самоидентификацию. Именно поэтому целью моего исследования стало изучение состояния общероссийской (гражданской) идентичности старшеклассников.

Школы России должны решать триединую задачу: формировать представителя определенной этнической культуры, воспитывать гражданина полиэтнического государства и ориентировать личность на включение в мировые общецивилизационные процессы.

Как известно, программы средних школ состоят из трех компонентов: федерального, регионального и школьного. Федеральный компонент обязателен для исполнения во всех школах Российской Федерации. Региональный разрабатывается учеными педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования регионов и желателен для исполнения (в ряде регионов обязателен). Дисциплины же школьного компонента в наибольшей степени отражают специфику образовательного процесса в конкретной школе.

Ученые разных стран занимаются исследованием политики в области образования на современном этапе, ее взаимосвязью с глобализацией экономики. Это — К. Комелю и С. Перес во Франции, М. Датэ и Т. Рюлькер в Германии, У.П. Триер и П. Дасен в Швейцарии, Д. Дэниел в Великобритании, Р.С. Мишра в Индии, Т. Митри в Ливане, К. Мацуура в Японии, М. Ндой в Сенегале, С. Хейнеман, У.Д. Хэддед и Дэвидсон в США, М. Лунго в Сальвадоре, К. Кастро в Бразилии и др. Зарубежные ученые расставляют разные акценты в зависимости как от своего понимания влияния глобализации на образование, так и от актуальности тех или иных составляющих образовательной системы для своей страны.

Этнокультурный компонент в образовании исследуется и российскими учены-

ми. Так, уже пять лет подряд (с 1999 г.) на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена проводятся международные научно-практические конференции «Реальность этноса», где проблемы образования и межнациональной коммуникации всесторонне рассматриваются специалистами разных отраслей: философами, историками, культурологами, этнологами, лингвистами, социологами, психологами, конфликтологами. Институт национальных проблем образования с 1993 г. начал выпуск ученых записок «Школа и мир культуры этносов». В ряде монографий излагается современная концепция национального образования в России (см.: Сусоколов А.А. Устойчивость этноса и концепция национальных школ. М., 1994; Малькова З.А. Образование детей этнических групп и национальных меньшинств. М., 1995; Русский этнос и русская школа в XX веке. М., 1996; Донская Т.К. Русская национальная школа: проблемы и решения. СПб., 1998; Николаева А.И. Русская национальная школа XIX—XX вв. История. Современность. Опыт. М., 2000 и др.).

Для современной России значение этнокультурного компонента образования особенно велико. В условиях социальных потрясений, по словам Т.Г. Стефаненко, «этнос часто выступает в качестве аварийной группы поддержки» (Стефаненко Т.Г. Указ. соч. С. 92). Активизация процессов самопознания этносов также способствовала введению национально-регионального компонента в образовании.

Однако Русь, Россия всегда была полиэтническим государством, способствовавшим (в большей или меньшей мере) сохранению этнических групп, их культурного своеобразия. Российский суперэтнос силен сознанием общности исторической судьбы составляющих его народов.

Дальнейшее выживание граждан России (физическое и духовное) при современных тенденциях развития глобализационных процессов немыслимо без сохранения целостности Российской Федерации. Поэтому необходимы формирование гражданской идентичности россиян как составной части их самосознания,

гармоничное сочетание этнической и общероссийской идентичности.

Задачи моего исследования состояли в выяснении: во-первых, значимости общероссийской идентичности для современных старшеклассников, во-вторых, факторов, влияющих на ее формирование, в особенности роли этнокультурного компонента образования, в-третьих, корреляции между общероссийской идентичностью и межэтническими отношениями в регионе.

Исследование проводилось в школах Пензы — областного центра в российской глубинке, С.-Петербурга — столичного мегаполиса, Казани — столицы Республики Татарстан. В гимназиях № 6 Пензы, № 24 им. И.А. Крылова С.-Петербурга, школе № 139 Казани углубленно изучаются западноевропейские языки и соответственно культура Великобритании, США, Германии, Франции (в гимназии № 24 — еще испанский язык и культура Испании) (для краткости будем называть эти школы «западноевропейскими»), в старших классах школы № 294 С.-Петербурга изучаются зарубежные славянские языки и культура Болгарии, Польши, Чехии («славянская» школа), в школе № 57 им. В.Х. Хохрякова Пензы и гимназии № 32 С.-Петербурга акцентируется русский этнокультурный компонент («русские»), в гимназии № 2 им. Ш. Марджани Казани преподавание ведется на татарском языке, изучаются арабский и турецкий языки («татарская»), в гимназии № 16 Казани преподавание ведется на татарском языке, углубленно изучаются английский язык и культура Великобритании и США, а также арабский язык («татарско-английская»), в школах № 10 Пензы, № 542 С.-Петербурга, № 78 Казани школьный компонент направлен на углубленное изучение предметов федерального цикла («обычные»), но особенностью шко-

лы № 78 является наличие классов с обучением на татарском языке.

Респондентами являлись подростки 14—16 лет. Всего было опрошено 606 чел.

Основным методом эмпирического социально-психологического исследования был социально-психологический опрос. Респондентам предлагалось заполнить «Опросник по изучению этнической идентичности и толерантности для старшеклассников», который содержал шкалы и модификации известных методик.

Результаты эмпирического исследования были подвергнуты корреляционному и факторному анализу на основе стандартных методов математической статистики (пакет Statistica 5,5). Их цели — выявление устойчивых связей между основными параметрами социально-психологического измерения и основных факторов межэтнических отношений.

Многочисленные выдвинуты следующие гипотезы.

1. Значимость общероссийской идентичности выше для учащихся школ с русским либо славянским этнокультурным компонентом, чем для учащихся других типов школ.

2. На формирование общероссийской идентичности оказывает влияние не только содержание этнокультурного компонента образования, но и общая направленность учебно-воспитательной работы в школе.

3. Общероссийская идентичность зависит также от особенностей межэтнических отношений в регионе. Иными словами, преобладание процессов этнической интеграции над процессами этнической дифференциации в отношениях между этническими группами региона способствует более высокой значимости общероссийской идентичности для индивидов.

Степень гражданской идентичности устанавливалась по результатам ответа на вопрос «В какой степени Вы чувствуете себя гражданином России?» и оценивалась по пятибалльной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Средний балл общероссийской (гражданской) идентичности старшеклассников

Показатели	Пенза				Санкт-Петербург				Казань			
Номер средней школы	6	10	57	24	32	294	542	2	16	78	139	
Все учащиеся	3,90	4,25	4,44	4,12	4,08	4,19	3,80	3,60	3,56	3,97	4,22	
В том числе русские	3,90	4,29	4,44	4,20	4,08	4,24	3,80	—	—	4,32	4,35	
В том числе татары*	—	—	—	—	—	—	—	3,60	3,56	3,78	4,04	

* Для школ Казани



Самый высокий балл общероссийской (гражданской) идентичности продемонстрировали учащиеся «русской» школы Пензы, самый низкий — учащиеся «татарско-английской» гимназии Казани.

Попытаемся выяснить закономерности. В Пензе высокие баллы гражданской идентичности — у учащихся «русской» (№ 57) и «обычной» (№ 10) школ, сравнительно низкие — у учащихся «западноевропейской» гимназии (№ 6). В С.-Петербурге высокие баллы — у учащихся «западноевропейской» (№ 24) и «русской» (№ 32) гимназий и «славянской» (№ 294) школы, сравнительно низкие — у учащихся «обычной» (№ 542) школы. В Казани высокие баллы гражданской идентичности — у учащихся «западноевропейской» (№ 139) школы, низкие — у учащихся «татарской» (№ 2) и «татарско-английской» (№ 16) гимназий. Хотя картина и пестра, но для учащихся школ с русским или славянским этнокультурным компонентом (независимо от региона) характерны высокие баллы общероссийской идентичности. Это во-первых.

Во-вторых, обращает на себя внимание расхождение между степенью гражданской идентичности представителей различных этногрупп, что проявилось в пяти из девяти школ с полиэтническим составом учащихся. Средний балл гражданской (общероссийской) идентичности у русских учащихся в этих школах выше, чем у представителей других этногрупп. Однако, если у школьников Пензы эти различия почти не проявляются, то у школьников С.-Петербурга они более выражены за счет мигрантов из Закавказья, имеющих низкий балл общероссийской идентичности. Наиболее заметны расхождения при сравнении сред-

него балла гражданской идентичности у школьников Казани: у русских он значительно выше, чем у татар, и практически одинаков в разных школах. Интересно, что участвовавшие в опросе учащиеся-татары Пензы и С.-Петербурга (по 1—2 чел. в шести из семи школ) продемонстрировали ту же степень общероссийской идентичности, что и русские учащиеся этих школ. Значит, на степень общероссийской идентичности учащихся татарской национальности большое влияние оказывает регион, точнее статус этнической группы в регионе. Статус титульного этноса, двойное гражданство (гражданин Татарстана и гражданин России), а также политика руководства, которое «определенный приоритет отдает сегодня в Республике Татарстан развитию культуры титульной национальности» (Макарова Г.И. Некоторые этнические аспекты культурной политики Республики Татарстан // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. 4, № 2. С. 97), способствуют снижению среднего балла общероссийской идентичности учащихся-татар и повышению среднего балла общероссийской идентичности русских учащихся Казани.

Сделанный вывод ярко подтверждается ответами на вопрос «Что означает для Вас понятие „Родина“?», где респондентам предлагались следующие варианты: а) «место, где Вы родились», б) «место, где Вы живете», в) «республика или область, где Вы живете», г) «вся Россия», д) «другое», причем число выбранных вариантов не ограничивалось. Табл. 2 отражает количество учащихся в каждой школе, выбравших вариант ответа «Родина — вся Россия».

Таблица 2

Количество учащихся, назвавших Родиной всю Россию, %

Показатели	Пенза				Санкт-Петербург				Казань			
Номер средней школы	6	10	57	24	32	294	542	2	16	78	139	
Все учащиеся	67,24	52,86	75,44	55,00	58,54	48,28	47,50	28,57	26,00	47,83	60,00	
В том числе русские	68,42	53,03	76,79	61,76	68,57	50,98	48,57	—	—	47,62	76,00	
В том числе татары*	—	—	—	—	—	—	—	28,57	24,49	47,22	48,00	

* Для школ Казани.

Во всех школах доля русских учащихся, назвавших Родиной всю Россию, выше доли учащихся других этногрупп. Этот факт объясняется расселением русских по всей России и отсутствием у них особого национально-территориального административного образования. В связи с этими особенностями исторического развития русского этноса общероссийская идентичность для него более значима, чем для других этносов, что позволяет русскому народу объективно играть роль народа-объединителя.

В разных школах различное количество русских учащихся (от 47,62 до 76,79 %) считают Родиной всю Россию, что объясняется, по моему мнению, актуализацией либо нивелированием этнокультурного компонента. В «обычных» школах процент таких учащихся заметно ниже, чем в школах с русским или западноевропейским этнокультурным компонентом. Причина последнего кроется в сравнении групп «мы» и «они», а также их характеристик, в том числе Родины, при углубленном изучении других культур.

Анализируя ответ на вопрос «Что означает для Вас понятие „Родина“?», можно отметить значительные региональные особенности. Так, минимальны различия между учащимися разных национальностей Пензы в представлениях о Родине как о всей России. И опять, как и в первом случае, наиболее высокие показатели общероссийской идентичности (75,44 % всех учащихся и 76,79 % русских выбрали вариант ответа: «Родина — вся Россия») среди учащихся всех исследуемых школ трех регионов проявились у старшеклассников «русской» школы Пензы.

В С.-Петербурге общероссийская идентичность наиболее значима для учащихся «русской» гимназии (58,54 % всех учащихся и 68,57 % русских). Довольно значительно различие между учащимися русской и других этногрупп в «западноевропейской» и «русской» гимназиях С.-Петербурга в понимании всей России в качестве Родины: среди последних таковых всего по 16,67 % в каждой из гимназий. Почти все они недавно приехали с родителями в С.-Петербург и на вопрос о

Родине предлагают свои варианты ответов: «Армения», «Весь Азербайджан», «Грузия», «Моя историческая родина, родина моих родителей, дедов и прадедов».

Для старшеклассников (независимо от этнической принадлежности) «западноевропейской» школы Казани вся Россия как Родина более значима, чем для старшеклассников других школ того же города. Интересно, что степень общероссийской идентичности учащихся-татар в «обычной» и «западноевропейской» школах практически одинакова: 47,22 и 48,00 % (в отличие от русских учащихся) — и почти в два раза выше общероссийской идентичности гимназистов «татарской» и «татарско-английской» гимназий. Одной из основных причин такого различия является полиэтнический состав двух первых школ по сравнению с моноэтническим составом двух последних. Интересно, что в «обычной» (№ 78) школе Казани общероссийская идентичность оказалась наиболее значимой для учащихся с биетнической идентичностью (детей от межэтнических браков русских с татарами, украинцами, чувашами, евреями).

Тест М. Куна — Т. Макпартленда «Кто Я?», нацеленный на самоидентификацию, не дает никаких дополнительных подсказок, связанных с принадлежностью к какой-либо группе, и поэтому ответы отражают глубинные, устойчивые убеждения подростков. Общероссийская идентичность проявилась в следующих самохарактеристиках: «гражданин Российской Федерации (России)», «россиянин», «житель России», «защитница своей великой державы». Возможность сопоставить и проанализировать результаты тестирования предоставляет табл. 3.

Если предыдущие методики исследования самой формулировкой вопросов актуализировали осознание индивидом его принадлежности к определенным социальным общностям, то данный тест способствует выявлению личностно значимых характеристик индивида, вне зависимости от того, отражают ли они принадлежность к какой-либо группе или нет. Общероссийская идентичность личностно значима более всего для старше-



классников «русской» школы Пензы, а также «славянской» С.-Петербурга и «западноевропейской» (русские респонденты) Казани. Низкие показатели личностной значимости общероссийской идентичности наблюдаются у учащихся «за-

падноевропейской» гимназии Пензы, «татарской» гимназии и «обычной» школы Казани. Нулевые показатели общероссийской идентичности обнаружены у учащихся-татар в «татарско-английской» гимназии и «обычной» школе Казани.

Таблица 3

**Количество учащихся, обозначивших российскую идентичность
(по тесту М. Куна — Т. Макпартленда), %**

Показатели	Пенза				Санкт-Петербург				Казань			
Номер средней школы	6	10	57	24	32	294	542	2	16	78	139	
Все учащиеся	3,45	11,67	24,56	10,0	9,76	18,97	10,0	3,64	0,0	2,17	12,73	
В том числе русские	3,51	12,50	25,0	11,76	8,57	19,61	11,43	—	—	2,38	16,67	
В том числе татары*	—	—	—	—	—	—	—	3,64	0,0	0,0	8,0	

* Для школ Казани.

Исследование общероссийской идентичности позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, наиболее высокая значимость общероссийской идентичности для старшеклассников «русской» школы Пензы, выявленная тремя различными методиками, свидетельствует о ее сформированности и гармоничности (четкость идентичности в сочетании с ее позитивной оценкой). Это объясняется целостной системой учебно-воспитательной работы в школе, целью которой в первую очередь выступает углубленное изучение русской культуры, а также особенностями самого русского этноса — народа, объединяющего вокруг себя другие народы России, для которого Родиной в широком смысле слова является вся Россия.

Во-вторых, в С.-Петербурге опрос по одной методике обнаружил незначительные различия среднего балла общероссийской идентичности во всех, кроме «обычной», школах, по другой — самые высокие показатели дала «русская» школа, по третьей — «славянская». Низкие показатели общероссийской идентичности отмечаются у недавних мигрантов, в основном из республик Закавказья.

В-третьих, в Казани наиболее высокие показатели российской идентичности продемонстрировали старшеклассники «западноевропейской» школы, что объясняется согласованной работой прежде всего преподавателей русского

языка, литературы и истории, а также воспитательной работой, направленной на формирование общероссийской идентичности.

В-четвертых, самые низкие (а иногда и нулевые) показатели общероссийской идентичности характерны для учащихся «татарско-английской» гимназии Казани. В ней сочетание двух этнокультурных компонентов (собственно национального и западноевропейского) построено так, что отодвигает формирование общероссийской идентичности на задний план.

В-пятых, значимость общероссийской идентичности выше в полиэтнических школах Казани, чем в моноэтнических. На общероссийскую идентичность татарских респондентов оказывают влияние как русские респонденты, так и респонденты с двойной этнической идентичностью.

В-шестых, на сознание подростков вообще, на их общероссийскую идентичность в частности влияют особенности межэтнических отношений в регионе.

В пензенском регионе, несмотря на потрясения последних пятнадцати лет, сохранилась система сбалансированных отношений между этноконтактными группами, где процессы интеграции преобладают над процессами дифференциации. Именно поэтому относительно высокие (по сравнению с подобными школами в других регионах) показатели об-

щероссийской идентичности в «обычной» школе Пензы.

С.-Петербург — более молодой (в плане поликультурности) регион. Кроме того, здесь значительно активнее (по сравнению с Пензой) идут процессы миграции этнических групп с далекой культурной дистанцией, что усиливает межэтническую напряженность.

Факторный анализ межэтнических отношений в Татарстане выявил преобладание процессов дифференциации этнических групп над процессами интеграции, незначимость общероссийской идентичности. Разбалансированность системы межэтнических отношений в Татарстане, складывавшейся веками, открытые проявления этносепаратизма в

90-е гг. XX в., естественно, отразились в сознании подростков, что показало данное эмпирическое исследование. Во многом именно поэтому общероссийская идентичность татарских школьников значительно ниже в Татарстане, чем в других регионах.

Воспитание общероссийской идентичности является одной из важнейших задач российских школ. Решение этой задачи необходимо и для обеспечения психологического комфорта личности в полиэтническом государстве, и для гармонизации межэтнических отношений в стране, и для сохранения целостности Российской Федерации, и для усиления ее авторитета и влияния на международной арене.

Поступила 25.06.03.

ЭТНОКОНТАКТНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

О.А. Богатова, зав. сектором межнациональных отношений
НИИ регионологии при МГУ им. Н.П. Огарева

В статье анализируются результаты социологического опроса «Этническая идентичность и межэтнические отношения в Мордовии», предпринятого автором с целью изучения этнической идентичности и этноконтактных установок студенчества Мордовского госуниверситета. На основании опроса студенческой молодежи можно сделать определенные выводы относительно структуры и типов трансформации этнического самосознания населения Мордовии в настоящее время.

The results of sociological research «Ethnic identity and interethnic relations in Mordovia», undertaken by the author, are analyzed with the purpose of studying ethnic identity and ethnic attitudes of students Mordovian State University. On the basis of students polls it is possible to draw certain conclusions concerning structure and types of transformation of ethnic consciousness of the present-day population of Mordovia. The results confirm an opinion about the generally favorable, stable character of interethnic attitudes in Mordovia, and also about a rather small, in comparison with other national republics, size of a distance between ethnic groups in Mordovia.

Под межэтническими (этноконтактными) установками в этносоциологии и этнопсихологии понимают социально-перцептивные образования, проявляющиеся в форме этнических стереотипов, предубеждений, предрассудков (см.: Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998) и отражающие готовность реагировать на определенные явления и ситуации тем или иным образом. По мнению Л.М. Дробижевой, «*этнические установки* — это установки, которые имеют место тогда, когда человек, действуя в любой сфере — профес-

сиональной, политической, культуры и др. — осознает, оценивает и поступает как личность, включенная в этническую группу. *Межэтнические установки* — это установки на взаимодействие (отрицательное или положительное со всеми нюансами) с другими этническими общностями в любой сфере жизнедеятельности и в любом виде — от личностного общения с людьми иной национальности до восприятия явлений, элементов истории, культуры, типов социально-экономического развития или еще шире — иных цивилизационных форм» (Арутю-

© О.А. Богатова, 2003



нян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология: Учеб. пособие для вузов. М., 1999). Для измерения подобных социальных установок используются известные шкалы Э. Богардуса, Л. Тернстоуна и др.

Целью исследования, предпринятого автором статьи при содействии коллег — преподавателей Историко-социологического института Мордовского государственного университета осенью 2001 г., было изучение этнической идентичности и этноконтактных установок студенчества Мордовского госуниверситета — динамичной группы, представляющей собой будущую интеллектуальную и управленческую элиту республики. Изучение этой социальной группы, на наш взгляд, позволяет судить об основных тенденциях и перспективах «конструирования этничности» в регионе в условиях интенсивных межэтнических контактов.

Методом исследования являлся анкетный опрос студентов с использованием этнопсихологических методик. Всего опрошено 600 чел. на различных факультетах (около 4 % студентов дневного отделения). В исследовании применялась квотная выборка, составленная с учетом пола и национальности респондентов, а также профиля факультета. Было опрошено 370 студентов русской национальности (61,7 %), 205 — мордовской (34,2 %, в том числе 11,5 мокшан, и 18,3 эрзян; 4,3 % опрошенных составили респонденты, определившие себя как «мордву», без указания субэтнической принадлежности), 23 — татарской (3,8), 2 (0,3 %) представителя других национальностей (чуваши). В ответ на вопрос о месте проживания своих родителей почти половина опрошенных (49,2 %) указали г. Саранск — единственный крупный город в республике, 27,8 — один из сельских районов республики, 17,8 — один из малых городов или поселков городского типа, 4,3 % отметили, что они проживают за пределами Мордовии.

Для изучения этноконтактных установок студентов были выбраны в качестве индикаторов этнические предубеждения и стереотипы, а также показатели социальной дистанции. О степени эт-

нической предубежденности и ксенофобии в студенческой среде можно судить по ответам на вопрос «Есть ли национальности, к представителям которых Вы испытываете неприязнь?» (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Есть ли национальности, к представителям которых Вы испытываете неприязнь?» в зависимости от этнической принадлежности (% от количества опрошенных, N = 600)

Варианты ответов	Национальность			Среднее по массиву
	Русские	Мордва	Татары	
Да	40,3	33,2	30,4	37,3
Нет	56,2	66,3	69,6	60,3

Положительный ответ на этот вопрос дали более трети — 37,3 % — респондентов, в том числе 40,3 % русских, 33,2 мордвы, 30,4 % татар. Судя по этим данным, степень этнической предубежденности и фрустрации у студентов выше, чем у населения республики в целом (по данным массового опроса, в конце 1999 г. неприязнь к представителям других национальностей испытывали 29,0 % опрошенных, в том числе 30,1 % русских, 27,8 мордвы, 29,6 % татар) (см.: Резервы гармонизации социальных отношений в Мордовии: Вып. 3. Итоги анкетного опроса в 1999 г. Саранск, 2000. С. 132, 212). В ответ на предложение назвать конкретный объект своей этнической неприязни было указано 30 этнических, расовых и конфессиональных групп (всего 290 упоминаний). Многие респонденты назвали несколько национальностей, например: «негры, и черные, и даги»; «евреи, татары, все мусульмане»; «лица кавказской национальности, китайцы, японцы»; «цыгане, кавказцы, жители арабских стран и Ближнего Востока, монголоиды, американцы» (табл. 2).

Приведенные данные отражают общую ситуацию в нашей стране, где этнофобии широко распространены и в какой-то степени становятся фактором формирования новой российской идентичности. По данным З.В. Сикевиц, объясняющей этот факт системным социальным

кризисом, приведшим к снижению психологической устойчивости в межэтнических отношениях и формированию национального комплекса «униженности» и «оскорбленности», неприязненное отношение к представителям другой национальности в среднем по России в конце 1990-х гг. откровенно декларировал 41 % опрошенных (см.: Сикевич З.В. Этническая неприязнь в массовом созна-

нии россиян // Нетерпимость в России: старые и новые фобии. М., 1999). В качестве объектов неприязни чаще всего называли чеченцев и другие народности Северного Кавказа, армян, азербайджанцев, евреев, цыган, негров, уроженцев Прибалтики, татар, американцев. При этом национальность выступает в качестве символа, обозначения негативной этноконтактной установки.

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос
«Есть ли национальности, к представителям которых Вы испытываете неприязнь?»**

№ п/п	Национальность	Количество упоминаний	% от количества упоминаний
1	Татары	56	19,3
2	Чеченцы	39	13,4
3	Кавказцы	30	10,3
4	Евреи	30	10,3
5	Мордва	23	7,9
6	Грузины	13	4,5
7	Жители Средней Азии («чурки»)	12	4,1
8	Цыгане	11	3,8
9	Мусульмане	8	2,8
10	Азербайджанцы («хачики»)	8	2,8
11	Арабы	6	2,1
12	Американцы	6	2,1
13	Армяне	5	1,7
14	«Черные»	5	1,7
15	Прибалты	4	1,4
16	Негры	4	1,4
17	Китайцы	4	1,4
18	Другие*	4	1,4
19	Чуваши	3	1,0
20	Украинцы	3	1,0
21	Узбеки	3	1,0
22	Азиаты	3	1,0
23	Японцы	2	0,7
24	Дагестанцы	2	0,7
25	Палестинцы	1	0,3
26	Пакистанцы	1	0,3
27	Немцы	1	0,3
28	Казахи	1	0,3
29	«Монголоиды»	1	0,3
30	Таджики	1	0,3
	Всего	290	100

* «Все, кроме славян»; «отсталые в историческом развитии»; «те, у которых угнетают женщин»; «южные районы нашей страны».

В нашем опросе самая большая доля упоминаний (33,6 %) также приходится на кавказцев вообще и отдельные кавказские народы: чеченцев (13,4 % упомина-

ний), дагестанцев, армян, азербайджанцев, грузин; 5,9 % — на уроженцев Средней Азии; упоминаются также японцы, китайцы, арабы, палестинцы, пакистан-



цы, вообще «азиаты», «мусульмане» и «монголоиды», значительно реже — жители других стран «ближнего» и «дальнего» зарубежья: украинцы, прибалты, американцы. Это явление, вероятнее всего, спровоцировано такими событиями, как появление этнических меньшинств, состоящих из уроженцев Кавказа и Средней Азии, в городах России, боевые действия в Чечне и Дагестане и их отражение в центральных средствах массовой информации, террористические акты осени 2001 г. в США, интерпретировавшиеся как противостояние христианской и мусульманской цивилизаций, и последовавшая затем война в Афганистане.

Однако наиболее часто упоминаемая в опросе студентов национальность — татары (19,3 % упоминаний). Этот факт можно объяснить тем, что татары, проживающие на территории современной Мордовии, здесь представляют собой наиболее крупное экономически благополучное этническое меньшинство (5 % населения республики). В опросе упоминаются также другие культурно выделенные меньшинства: евреи (10,3), цыгане (3,8 % упоминаний). Тревожным симптомом является то, что предубежденность по отношению к татарам вписывается в общий контекст неприязни к «мусульманам» и «азиатам». В качестве объектов этнонеприязни упоминаются другие этнические группы Поволжья: мордва (7,9 % упоминаний, причем из 23 респондентов, декларировавших свою неприязнь к мордве, 4 по национальности татары и 4 — мокшане, испытывающие неприязнь к эрзянам), чуваши (3 раза упомянуты мордвинами).

Таким образом, в Мордовии, как и в России в целом, присутствуют проявления этнонеприязни и предубеждения против некоторых этнических групп; в целом эти предубеждения находятся в рамках общероссийской «кавказофобии», переходящей в «исламофобию». К числу региональных особенностей можно отнести неприязнь к татарам, которые в качестве объекта неприязни упоминаются наиболее часто, даже чаще, чем чеченцы. Причины этнической неприязни в республике аналогичны общероссий-

ским: зависть к экономически относительно благополучным этническим меньшинствам, реакция на военные конфликты и теракты, а также ощущение беспокойства по поводу ухудшения международного положения России. Вместе с тем ответы на вопрос «Есть ли национальности, к представителям которых Вы испытываете неприязнь?» свидетельствуют о невысоком уровне предубежденности по отношению к титульному этносу и к русским, неприязнь к которым открыто не декларировал ни один из респондентов.

В число задач исследования входило также выявление факторов, формирующих этнические границы и определяющих размер социальной дистанции между этническими группами. (Под этнической границей здесь понимается символическая социальная граница между этническими общностями, определяемая при помощи набора «этнических маркеров» — групповых признаков, служащих основанием для отнесения индивида к той или иной этнической группе или, наоборот, исключения из этой группы; под социальной дистанцией — символическое расстояние между социальными позициями (статусами), занимаемыми группами, пропорциональное нежеланию принять представителя другой группы в качестве партнера по социальному взаимодействию). Понятие социальной дистанции, по определению Р. Парка, «используется среди социологов в качестве попытки свести к более или менее измеряемым понятиям степени понимания и близости, которые характеризуют личностные и вообще социальные отношения» (Park R.E. *Race and Culture*. N.Y.; L., 1950. P. 256).

О факторах, формирующих этническую границу в республике, можно судить по ответам на вопрос об отношении к межнациональным бракам, а также на вопрос «Как Вы считаете, чем отличаются представители различных национальностей, проживающие в Мордовии?» (табл. 3).

Как видно из ответов на данный вопрос, несмотря на размытость этнических границ в Мордовии, большинство респондентов полагают, что, помимо языка (79,3 % респондентов, в том чис-

ле 77,8 русских, 82,0 мордвы, 78,3 татар), этнические группы, проживающие в республике, разделяют объективные культурные различия (67,3 %, в том числе 68,1 русских, 65,4 мордвы, 69,6 татар), а также черты национального характера (58,5 % опрошенных, в том числе 55,9 русских, 60,0 мордвы, 78,3 татар). В качестве фактора первостепенной важности при этом рассматривается язык (около 80 % респондентов), используемый в общении между представителями титульной национальности наряду с русским.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос «Как Вы считаете, чем отличаются представители различных национальностей, проживающие в Мордовии (отметьте не более 3 наиболее существенных, на Ваш взгляд, признаков)?» в зависимости от этнической принадлежности (% от количества опрошенных, N = 600)

Варианты ответов	Национальность			Среднее по массиву
	Русские	Мордва	Татары	
Чертами характера, психологией	55,9	60,0	78,3	58,5
Особенностями поведения	36,8	37,1	30,4	36,7
Традициями, культурой	68,1	65,4	69,6	67,3
Языком	77,8	82,0	78,3	79,3
Чем-то трудно-определимым	6,8	10,2	4,3	7,7
Различий нет	2,7	1,5	0,0	2,2

К числу факторов, формирующих этническую границу в Мордовии, можно отнести также религию. Верующими считают себя 68,2 % опрошенных студентов, но количество сторонников конкретных конфессий превышает эту цифру, что свидетельствует о том, что религия рассматривается ими в качестве фактора этнической идентификации по принципу «я неверующий, но я православный». Около 80 % опрошенных считают себя православными, 3,3 (татары) — мусульманами, 1,2 относят себя к другим конфессиям (протестанты, иудеи, «немного буддисты» в стиле «new age»).

Значение религии становится очевидным из ответов на вопрос об отношении к межнациональным бракам, являющемуся одним из показателей социальной дистанции (табл. 4).

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос «Как Вы относитесь к межнациональным бракам?» в зависимости от этнической принадлежности (% от количества опрошенных, N = 600)

Варианты ответов	Национальность			Среднее по массиву
	Русские	Мордва	Татары	
Одобряю	24,6	34,1	34,8	28,0
Не одобряю	10,0	4,4	34,8	9,0
Не имеет значения	64,6	60,5	30,4	62,1

Предубеждение по отношению к этнически смешанным бракам испытывают всего 9,0 % опрошенных, в том числе 10,0 русских и 4,4 мордвы; среди татар эта цифра значительно больше (более трети). Таким образом, этноконфессиональные различия существенным образом увеличивают межгрупповую дистанцию. Именно различия в религии опрошенные чаще всего называют в качестве мотива своего неодобрительного отношения к этнически смешанным бракам («противоречит религии» (татарка); «рано или поздно произойдет разлад в семье из-за разногласий в религии» (татарин); «разность религии, обычаев» (русский); «различия религий, культур» (русский); «могут возникнуть затруднения в вопросе национальности и религии детей» (русский); «если различаются религии вступающих в брак» (русский) и т.п.).

Для измерения социальной дистанции в опросе использовалась «шкала Богардуса» — серия вопросов, в которой показателем степени близости между группами является готовность принять представителя другой группы в качестве партнера по взаимодействию в каком-либо качестве.

Ответы на вопросы этой серии (табл. 5) свидетельствуют о высокой степени открытости этнических групп в Мордовии, их интеграции в различных



сферах социальной жизни. Для большинства опрошенных не имеет значения национальность соседа, коллеги по работе, руководителя, друга, супруга. Эти данные аналогичны полученным ранее в ходе опросов населения Мордовии.

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос
«Представителя какой национальности
Вы предпочитаете в качестве...?»
в зависимости от этнической принадлежности
(% от количества опрошенных, N = 600)**

Варианты ответов	Национальность			Среднее по массиву
	Русские	Мордва	Татары	
Друга				
Своей	20,3	34,1	26,1	18,3
Другой	1,9	4,4	0,0	1,7
Не имеет значения	74,9	60,5	65,2	77,2
Родственника				
Своей	47,8	32,7	78,3	45,5
Другой	1,6	0,5	0,0	1,2
Не имеет значения	46,8	59,5	13,0	49,8
Коллеги по работе (учебе)				
Своей	15,9	12,2	4,3	14,2
Другой	2,7	2,9	8,7	3,0
Не имеет значения	77,0	81,0	73,9	78,7
Руководителя				
Своей	41,4	31,7	30,4	37,5
Другой	1,1	4,4	0,0	2,2
Не имеет значения	53,0	60,5	52,2	55,7
Соседа				
Своей	21,1	17,1	17,4	19,7
Другой	1,9	4,9	4,3	3,0
Не имеет значения	73,2	74,6	69,6	73,5
Мужа (жены)				
Своей	47,3	17,6	56,5	37,4
Другой	0,5	6,3	0,0	2,5
Не имеет значения	48,1	74,1	30,4	56,4

Необходимо отличать индивидуальные этнические предпочтения при выборе брачного партнера от декларации отношения к межнациональным бракам как социальному явлению: в первом случае проблема ставится на индивидуальном, во втором — на социальном и идеологическом уровне. Многие респонденты, в принципе одобряющие этнически смешанные браки, предпочитают супруга своей национальности; среди опрошенных есть и такие, которые, не одобряя подобные браки, на индивидуальном уровне относятся к национальности брачного партнера индифферентно или даже предпочитают супруга другой на-

циональности. Эндогамия — этнические предпочтения при выборе брачного партнера — является с этнологической точки зрения нормальным и закономерным явлением, включается многими авторами в число признаков этнической группы и рассматривается как одно из условий ее сохранения. Можно отметить, что среди русских студентов этнические предпочтения в семейно-брачных отношениях выражены сильнее, чем у студентов мордовской национальности (47,8 % русских и 32,7 мордвы предпочитают родственника своей национальности, 47,3 % русских и 17,6 мордвы — супруга своей национальности).

О размере межгрупповой дистанции можно судить также по такому признаку, как степень совпадения этнических автостереотипов, т.е. представлений о чертах национального характера, качествах, приписываемых этнической группой самой себе: чем больше процент совпадений, тем меньше межэтническая дистанция. В опросе студентам было предложено назвать несколько черт характера представителей своей национальности, которые они оценивают положительно или отрицательно (положительные и отрицательные автостереотипы). Основной целью при этом было составление перечней этнических стереотипов, которые могут использоваться в дальнейших исследованиях, а студенты выступали в качестве экспертов. Тем не менее полученные результаты, с нашей точки зрения, могут быть использованы и для оценки этнической дистанции.

Анализ содержания полученных перечней и частоты упоминаний (табл. 6—8) свидетельствует о том, что многие качества, приписываемые респондентами своим этническим группам, совпадают и относятся к числу общечеловеческих добродетелей и пороков: студенты разных национальностей одобряют в своих соплеменниках такие качества, как доброта, честность, справедливость, трудолюбие, смелость, ум, патриотизм, щедрость, гостеприимство; осуждают грубость, вспыльчивость, жадность, наглость, зависть, лень, пьянство, бескультурье и т.д.

Этнические автостереотипы русских (N = 370)

Ранг	Позитивные автостереотипы			Негативные автостереотипы		
	Качества	Кол-во	%	Качества	Кол-во	%
1	Доброта (добродушие, сердечность)	122	33,0	Лень	48	13,0
2	Справедливость	36	9,8	Пьянство	39	10,5
3	Ум	34	9,2	Жадность	27	7,3
4	Честность	28	7,6	Злоба (агрессивность)	20	5,4
5	Патриотизм	28	7,6	Доверчивость	18	4,9
6	Открытость	25	6,8	Эгоизм (самолюбие)	17	4,6
7	Гостеприимство	24	6,5	Упрямство	16	4,3
8	Щедрость (бескорыстие)	22	5,9	Ложь (обман)	16	4,3
9	Простота	20	5,4	Наглость	14	3,8
10	Отзывчивость	18	4,9	Зависть	11	3,0
11	Широта души	17	4,6	Высокомерие (гордыня)	10	2,7
12	Трудолюбие	16	4,3	Безответственность	10	2,7
13	Смелость	13	3,5	Халатность	9	2,4
14	Чувство юмора (веселье)	12	3,2	Простота (простодушие)	9	2,4
15	Доброжелательность	10	2,7	Глупость	9	2,4
16	Понимание	9	2,4	Слабость	8	2,2
17	Общительность	9	2,4	Разгильдяйство	8	2,2
18	Душевность	8	2,2	Отсутствие сплоченности	8	2,2
19	Гордость	8	2,2	Наивность	8	2,2
20	Дружелюбие	7	1,9	Грубость (хамство)	8	2,2
21	Верность (преданность)	7	1,9	Вспыльчивость	8	2,2
22	Сострадание (сочувствие)	6	1,6	Предательство	7	1,9
23	Свободолюбие	6	1,6	Отсутствие национальной гордости	7	1,9
24	Порядочность	6	1,6	Безразличие (равнодушие, пофигизм)	7	1,9
25	Оптимизм	6	1,6	Распущенность	6	1,6
26	Настойчивость (упрямство)	6	1,6	Легкомыслие (беспечность)	6	1,6
27	Гуманность	6	1,6	Бескультурье	6	1,6
28	Целеустремленность	5	1,4	Трусость	5	1,4
29	Религиозность	5	1,4	Полагание на «авось»	5	1,4
30	Ответственность	5	1,4	Несправедливость	5	1,4

Таблица 7

Этнические автостереотипы мордвы (N = 205)

Ранг	Позитивные автостереотипы			Негативные автостереотипы		
	Качества	Кол-во	%	Качества	Кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7
1	Добродушие (доброта, сердечность)	57	27,8	Упрямство	29	14,1
2	Трудолюбие (работоспособность)	25	12,2	Жадность (скупость)	13	6,3
3	Справедливость	20	9,8	Наглость	12	5,9
4	Гостеприимство	18	8,8	Хитрость	9	4,4
5	Простота (простодушие, наивность)	14	6,8	Болтливость	7	3,4
6	Взаимопонимание (сочувствие)	13	6,3	Бескультурье	7	3,4
7	Честность (правдивость, искренность)	11	5,4	Вспыльчивость	6	2,9
8	Ум	11	5,4	Отсутствие национальной гордости (неуважение к своей национальности)	5	2,4



Окончание табл. 7

1	2	3	4	5	6	7
9	Дружелюбие	11	5,4	Зависть	5	2,4
10	Отзывчивость	10	4,9	Гордость (высокомерие)	5	2,4
11	Упрямство (настырность)	9	4,4	Вредность	5	2,4
12	Настойчивость (упорство, напористость)	9	4,4	Равнодушие (безразличие к другим народам)	4	2,0
13	Общительность	8	3,9	Лень	4	2,0
14	Гордость	8	3,9	Застенчивость	4	2,0
15	Сплоченность (солидарность, единение)	7	3,4	Эгоизм	3	1,5
16	Смелость (мужество)	7	3,4	Тупость	3	1,5
17	Патриотизм	7	3,4	Суеверие	3	1,5
18	Целеустремленность	6	2,9	Разгильдяйство	3	1,5
19	Щедрость	5	2,4	Пьянство (алкоголизм)	3	1,5
20	Человеколюбие	4	2,0	Грубость (хамство)	3	1,5
21	Открытость	4	2,0	Глупость	3	1,5
22	Жизнерадостность (жизненная энергия)	4	2,0	Трусость	2	1,0
23	Прямолинейность (откровенность)	3	1,5	Слабоволие	2	1,0
24	Преданность (верность, надежность)	3	1,5	Простодушные	2	1,0
25	Усердие	2	1,0	Незнание своего языка	2	1,0
26	Совесть	2	1,0	Лицемерие (фальшь)	2	1,0
27	Порядочность	2	1,0	Злопамятность	2	1,0
28	Ответственность	2	1,0	Доверчивость	2	1,0
29	Культурность	2	1,0	Чрезмерная щедрость	1	0,5
30	Воля (сила)	2	1,0	Цинизм	1	0,5

Таблица 8

Этнические автостереотипы татар (N = 23)

Ранг	Позитивные автостереотипы			Негативные автостереотипы		
	Качества	Кол-во	%	Качества	Кол-во	%
1	Доброта	6	26,1	Злость (агрессивность)	3	13,0
2	Сплоченность	4	17,4	Жадность	3	13,0
3	Гордость	4	17,4	Высокомерие (гордость)	3	13,0
4	Религиозность	3	13,0	Эгоизм (самолюбие)	2	8,7
5	Целеустремленность	2	8,7	Наглость	2	8,7
6	Храбрость	2	8,7	Жестокость	2	8,7
7	Упорство	2	8,7	Упрямство	1	4,3
8	Трудолюбие	2	8,7	Неискренность	1	4,3
9	Независимость	2	8,7	Негативное отношение к православным	1	4,3
10	Красота	2	8,7	Мстительность	1	4,3
11	Язык	1	4,3	Многословность	1	4,3
12	Щедрость	1	4,3	Лень	1	4,3
13	Честность	1	4,3	Изменчивость	1	4,3
14	Справедливость	1	4,3	Злопамятность	1	4,3
15	Самолюбие	1	4,3	Замкнутость	1	4,3
16	Решительность	1	4,3	Грубость	1	4,3
17	Прямота	1	4,3	Вспыльчивость	1	4,3
18	Открытость	1	4,3	Властолюбие	1	4,3
19	Обычаи	1	4,3	Бескультурье	1	4,3
20	Национальная гордость	1	4,3			
21	Дружба	1	4,3			
22	Достаток	1	4,3			
23	Гостеприимство	1	4,3			
24	Властность	1	4,3			
25	Верность	1	4,3			

Все три перечня в значительной степени совпадают. Особенно высок процент совпадений у русских и мордвы (73,3 % по первым трем десяткам стереотипов; так как остальные качества упоминаются студентами мордовской национальности по 1 разу, а у татар максимальный размер перечня составляет 25 упоминаний, нам представляется целесообразным сравнивать первые 30 (по рейтингу упоминаний) качеств). Представители этих двух групп видят себя открытыми, общительными, ответственными, приписывают себе такие достоинства, как понимание, преданность, порядочность. Другие качества не находят соответствия: это широта души, душевность, чувство юмора (у русских), сплоченность, прямолинейность (у мордвы). Перечни отрицательных автостереотипов также в значительной степени совпадают, хотя ранг их различен: так, если русские в числе этнических пороков чаще всего упоминают лень, пьянство, жадность, то мордва — упрямство, жадность, наглость. Приведенные данные подтверждают вывод об относительно небольшом по сравнению с другими национальными республиками размере дистанции между этническими группами в Мордовии; дистанция между русскими и мордвой меньше, чем между этими группами и татарами.

На основании опроса студенческой молодежи можно сделать определенные выводы относительно структуры и типов

трансформации этнического самосознания населения Мордовии в настоящее время. Результаты опроса подтверждают мнение о в целом благоприятном, стабильном характере межэтнических отношений в Мордовии, а также тезис, согласно которому в любом гармоничном полиэтническом обществе имеются этнические проблемы и латентная межэтническая напряженность. Более половины опрошенных, в особенности мордва и татары, сталкивались с негативным отношением к представителям своей национальности, хотя в основном изредка. Среди студентов широко (около 40 %, что несколько больше, чем среди всего населения республики) распространена неприязнь к культурно выделенным этническим меньшинствам, в основном уроженцам Кавказа, а также татарам, составляющим самое крупное в Мордовии этническое меньшинство, евреям, цыганам. У некоторых респондентов этническая неприязнь приобретает конфессиональный характер, переходит в неприятие ислама, исламской и других «азиатских» культур. В число факторов, формирующих этническую границу в республике, опрошенные включают язык, традиционную культуру, религию. Межэтническая дистанция, судя по результатам опроса, в республике минимальна (между русскими и мордвой меньше, чем между этими группами и татарами) и сохраняется на уровне семейно-брачных отношений.

Поступила 02.06.03.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ**

*А.А. Харунжеев, ст. преподаватель кафедры педагогики Вятского
государственного гуманитарного университета,*

*Е.В. Харунжеева, ст. преподаватель кафедры научных основ управления
школой Вятского государственного гуманитарного университета*

В статье рассматриваются вопросы проведения интегрированного урока, главной целью которого является формирование информационной культуры школьника. Предложены план подготовки к интегрированному уроку, технология его проведения, функции учителя на уроке, показаны возможности применения компьютерных технологий.

The article describes the waysof realization of an integrated lesson. Its main purpose is formation of information culture of students. The authors offer a plan of preparation for an integrated lesson, technology of his realization, functions of the teacher at a lesson, methods of application of computer technologies.

Современное состояние развивающегося информационного общества существенно влияет на совершенствование педагогической науки в целом. С развитием информационных систем возникает потребность человека в быстрой обработке различного рода информации, что приводит к внедрению новых информационных технологий обучения в образовательный процесс, которые позволяют найти оптимальный способ формирования человека, раскрыть в нем индивидуальность, внутренний и творческий потенциал. Внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс признается одной из важных задач в разделах концепции модернизации современного российского образования «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 гг.)» и «Развитие дистанционного образования». Решение данной задачи в школе определяется рядом условий: во-первых, это совершенствование процесса обучения с использованием такого средства, как компьютер; во-вторых, обеспечение условий для создания в школе единого информационного пространства; в-третьих, формирование информационной культуры участников образовательного процесса.

Современные исследования в области внедрения новых информационных технологий в учебный процесс (Е.И. Машбиц, Е.С. Полат, Е.А. Пономарев, В.В. Рубцов, А.В. Хуторской,

К.М. Шоломий, С.Г. Юдаков) показывают, что мультимедийные и дистанционные компьютерные формы обучения, включенные в структуру интеллектуальной деятельности человека, стимулируют продуктивные, творческие функции мышления. Активное использование их на уроках в старших классах особенно актуально; урок обретает новое качество — интегративную сущность. Наиболее эффективны уроки обобщения и систематизации знаний, построенные на основе анализа и межпредметного синтеза, конечной целью которых являются применение полученных знаний в незнакомой, нестандартной ситуации, выдвижение новых гипотез и реализация знаний на практике, осмысление учащимися процесса познания окружающего мира, создание собственной образовательной продукции.

Интегрированный урок позволяет обобщить, структурировать, систематизировать материал, привести его в соответствие с требованиями к целостности информации, наполнить философским содержанием. На наш взгляд, интегрированным можно считать урок, который позволяет организовать всевозможные способы познания окружающего мира, природы, общества, человека посредством анализа, синтеза и систематизации знаний различных монодисциплин в логически целостную структуру на основе единых общенаучных подходов и их философского осмысления.

© А.А. Харунжеев, Е.В. Харунжеева, 2003

Цель интегрированного урока — в получении учащимися не только новых знаний и информации в более стройной системе, но и умений творчески мыслить, решать проблемы, опираясь на систематизированную и интегрированную информацию.

Структура интегрированных уроков разнообразна; они могут быть проведены в виде лекции, конференции, семинарского и практического занятия, урока творчества, лаборатории, дистанционного урока, профиль-класса, мультимедиаурока и т.д.

Особое внимание при подготовке интегрированного урока учитель должен уделять отбору материала и построению его в стройную логическую систему.

В любом уроке присутствуют элементы интеграции знаний. Проблема заключается в том, что учитель не всегда придает этому должное значение. Любая структура урока всегда предполагает внутрипредметную интеграцию. Без ее участия практически невозможно осуществлять процесс обучения на качественном уровне. Именно внутрипредметная интеграция составляет основу частных методик обучения. Второй уровень интеграции — межпредметная, или междисциплинарная. Заметим, что традиционная система обучения строится именно с учетом принципа межпредметного обучения; по крайней мере, он достаточно хорошо соблюдается в области естественных наук, литературы и искусства и др. Общепредметный подход позволяет учителю расширить границы предметности, указать ученику путь поиска решения проблем, используя все знания, выходящие за рамки отдельного предмета, в том числе и имеющие надпредметный характер. На высшем (информационном) уровне учащемуся предстоит осознать обобщенный образ изучаемого объекта, на основании которого можно строить его частнопредметные образы. На этом уровне параллельно когнитивной составляющей обучения происходят формирование культуры использования информации, философское осмысление проблем и др.

Мы считаем, что учителю следует тщательно осуществлять подбор материала в соответствии с целями и задачами учебного плана, а также дальнейшего использования и отработки материала интегрированного урока в учебном процессе.

При подготовке к интегрированному уроку, на котором одной из приоритетных задач является формирование информационной культуры учащегося, мы предлагаем использовать следующий план:

- определить место урока в рамках предметной области с учетом информационной составляющей;

- выделить основные знания и умения, которые должны получить учащиеся в соответствии с программой изучаемого предмета;

- определить образовательный продукт, который должен быть создан учащимися в процессе реализации целей и задач урока или системы уроков;

- выявить интегративные узлы базовых знаний, установить многообразие связей с различными науками и учебными предметами, найти механизм распределения информационных потоков и их обработки;

- учесть философский аспект интегрированного урока, рассмотреть мировоззренческий аспект формирования наиболее общих знаний, законов о природе, человеке и его деятельности;

- подобрать дополнительный материал по теме и (или) предоставить старшеклассникам возможность его самостоятельного поиска в зависимости от уровня готовности класса;

- выделить системообразующую линию урока и в соответствии с ней составить план интегрированного урока, опираясь на индивидуальные особенности учащихся, темп работы с компьютерными средствами и др.;

- предусмотреть использование на уроке разнообразных информационных ресурсов (наглядных пособий, лабораторного оборудования, печатной продукции, электронных изданий на компакт-дисках, глобальной сети Интернет и т.д.) и возможность свободного и самостоятельного доступа к ним учащихся;



- организовать выдвижение и обсуждение проектов, проблемных вопросов, проблемных ситуаций;

- продумать введение, основной материал и итог интегрированного урока, указав на значимость изученного материала и дальнейшее его использование при изучении последующих тем;

- составить список использованной литературы, информационных порталов в Интернете, рекомендаций по использованию информационных ресурсов при подготовке к следующему уроку;

- продумать домашнее задание, организацию творческой деятельности в процессе самостоятельного овладения знаниями.

Итак, разрабатывая интегрированный урок, целью которого является формирование информационной культуры старшеклассника, особое внимание следует уделять процессу получения знаний на основе поиска, анализа и творческого преобразования информации из разных источников. За этапом подготовки к уроку следует его проведение, и успех урока часто зависит от множества различных факторов, прежде всего от четкости и продуманности использованной технологии.

Под технологией обычно понимают совокупность и последовательность применения методов и приемов, позволяющих получить продукт с заранее заданными параметрами.

Технология проведения интегрированного урока формирования информационной культуры включает в себя следующие основные моменты:

- сообщение темы и обоснование важности ее изучения;

- сообщение плана интегрированного урока и его обсуждение, указаний по проведению урока и требований к его организации;

- чередование диалогического, дискуссионного изложения материала с самостоятельной творческой исследовательской работой учащихся над информационными ресурсами;

- использование разнообразных информационных ресурсов для иллюстрирования изучаемого материала, разреше-

ния проблемных ситуаций, ответов на дискуссионные вопросы;

- использование проблемных вопросов и ситуаций, требующих эвристического подхода к их решению;

- нахождение в информационных ресурсах значений научных терминов, цитат, ссылок на источники, исторических материалов по теме урока;

- организация поиска решения, обсуждения проблемы (задачи), формирование механизмов выработки решения учащимися с использованием всего арсенала технических средств, компьютерного программного обеспечения и глобальных информационных ресурсов Интернета;

- решение проблемы (задачи), сравнение с известными решениями, нахождение оптимального решения;

- оформление результатов работы на уроке в виде образовательного продукта;

- обобщения, выводы по уроку, рефлексивные высказывания учителя и учащихся;

- итоговая рефлексия и планирование следующего занятия.

Интегрированный урок формирования информационной культуры может проходить в самых различных формах: очных, заочных, вечерних и дистанционных, с использованием обучающих компьютерных программ, в виде медиауроков, с применением методов индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Однако при этом существуют и некоторые общие, обязательные элементы интегрированного урока, показанные на нижеприведенной схеме.

Для успешного формирования информационной культуры необходимо организовать и реализовать в соответствии с целью урока дидактический информационный блок. Назначение этого блока — не просто в сообщении темы и плана, но прежде всего в подготовке учащихся к продуктивной познавательной деятельности, нацеливании их на создание образовательного продукта, на разрешение учебных проблем, которые могут быть решены только с использованием интеграции знаний на одном из ее уровней. Причем при проведении

уроков в старших классах предпочтительнее использовать общепредметный и информационный уровни.

Основная часть интегрированного урока — это единый процесс поиска и творческой переработки информации. Информационное пространство, в котором работают ученики, представлено интегративными элементами различных предметных областей (ПО₁ — ... — ПО_N), объединяющим же началом являются информационные технологии (ИТ). Материальным воплощением интегративных элементов могут быть такие носители информации, как учебники, учебные книги и пособия, бумажные и электронные энциклопедии, глобальная сеть Интернет, разнообразное программное обеспечение, установленное на персональном компьютере, и т.д.

В результате творческого переосмысления полученной информации старшеклассник создает собственный образовательный продукт. Это является свидетельством того, что им осуществлено определенное приращение своих знаний, умений, опыта творческой деятельности. Образовательным продуктом может быть текст (сочинение, эссе, стихотворение, отчет о проделанной работе), таблица, схема, рисунок, компьютерная программа или ее модуль, элемент презентации, web-страница, изделие. Весь ход урока должен сопровождаться продуктивной рефлексией собственной деятельности как учащимися, так и учителем, потому что только понимание смысла и целей своей работы, оценка уровня их достижения, проектирование дальнейших действий способны сделать учебный процесс оптимально сбалансированным и продуктивным.

Исследовав различные виды интегрированных уроков, мы выделили ряд функций, которые должен выполнять учитель, проводящий интегрированный урок формирования информационной культуры:

организационные:

— отбор содержания урока в соответствии с целями предметного обучения с учетом интегративного подхода;

— создание условий для проявления креативных способностей каждого ученика;

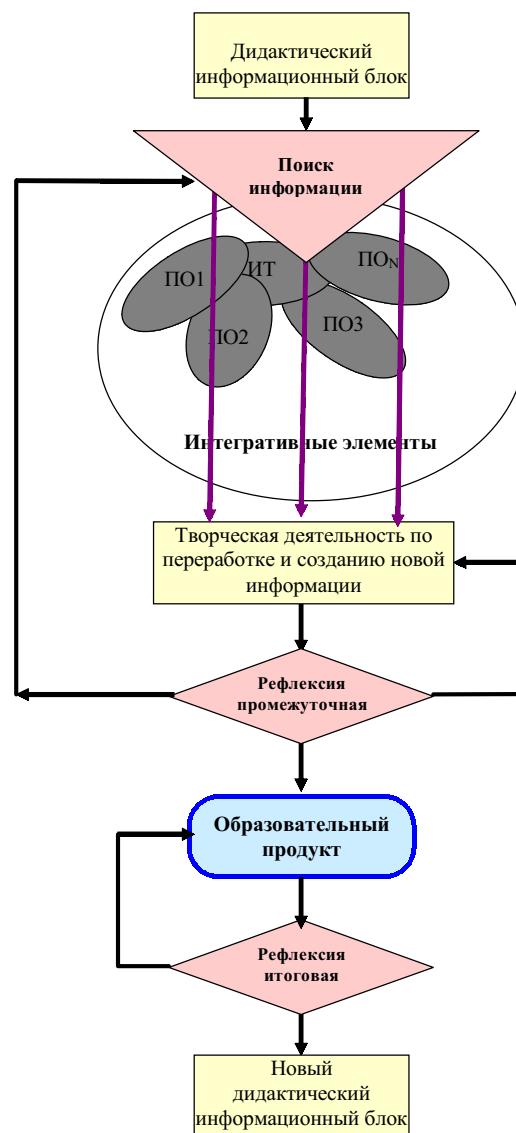


Схема интегрированного урока формирования информационной культуры

— создание на уроке доброжелательного психологического климата, способствующего продуктивной работе учащихся;

информационные:

— высокий уровень владения навыками поиска, сбора, классификации, преобразования, анализа и синтеза информации, представленной в любой форме (бумажной, электронной, вещественной);

— способность на основе анализа и синтеза информации формировать выводы, обобщения;



— знание и применение основ методики формирования информационной грамотности, в том числе и компьютерной грамотности;

коммуникативные:

— организация в процессе обмена информацией продуктивного взаимодействия учащихся друг с другом, учеников с учителем;

— организация совместной с учащимися творческой деятельности;

— умение целенаправленно организовывать информационное общение и управлять им;

технологические:

— владение необходимым объемом информационных технологий, знание компьютерной, аудио-, видео- и проекционной техники;

— использование современных педагогических технологий;

рефлексивно-аналитические:

— анализ качества образовательной продукции, созданной учащимися;

— адекватная и своевременная реакция на возникающие у старшеклассников проблемы, нахождение способов их решения;

— проведение диагностики уровня знаний, умений и навыков по предмету изучения, своевременная коррекция.

Для формирования информационной культуры старшеклассников в ходе интегрированных уроков необходимо широко использовать возможности технологии компьютерного обучения, которая по своей сущности является интегративным элементом системы межпредметного взаимодействия. Пришедшая на смену программированному обучению компьютерная технология позволила, по мнению И.П. Подласого, определить главные направления эффективного использования ЭВМ. В их числе два важнейших:

1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранным языкам, географии и др.), ориентированное на результат процесса;

2) развитие общих когнитивных способностей — решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, ана-

лиз, синтез информации), т.е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Кроме того, компьютеры широко используются для автоматизированного тестирования, оценки и управления, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Важность использования компьютерных технологий не вызывает сомнения, однако в настоящий момент они наиболее широко применяются на уроках информатики или информационных технологий. Именно эти предметы являются интегрирующим звеном системы межпредметного взаимодействия, на этих уроках происходят становление и развитие информационной базы человека, его информационной грамотности, что способствует решению задачи формирования информационной культуры.

Действительно, предмет информационных технологий несет интегративный смысл, так как современные компьютерные технологии применяются в самых разных отраслях знаний. Так, при обучении элементарной составляющей компьютерной грамотности — набору и редактированию текста — появляется возможность использования содержания текста как дополнительного средства для повторения и закрепления материала, получения новых познавательных и занимательных сведений из практически любого учебного предмета. Именно поэтому подбору текстов для тренировки скорости печати необходимо уделять особое внимание. Очень полезно привлекать к этой работе самих учащихся.

Изучение текстовых процессоров сочетается с реферативной и исследовательской работой по различным курсам школьного обучения. Старшеклассники, свободно владея основными навыками набора и редактирования текста, не испытывают затруднений в оформлении своих работ, применяя при этом технологию вставки и редактирования рисунков, диаграмм, таблиц, заголовков и т.д. Усвоение правил структурирования документа помогает ученикам четко выстраивать логику своего исследования.

При изучении электронных таблиц эффективны разнообразные интегративные взаимодействия, например:

— в курсе математики и экономики удобно использовать электронные таблицы для сложных расчетов — как приближенных, так и точных; они также позволяют исследовать свойства и строить графики различных, в частности экономических, функций, в том числе и таких, построение которых в традиционном варианте — на бумаге — затруднено; возможно моделирование процесса решения различных уравнений и систем уравнений;

— при изучении физики, химии, биологии с помощью электронных таблиц удобно обрабатывать результаты экспериментов и тестов, автоматизировать расчеты и оформлять результаты в виде таблиц, графиков, диаграмм.

Рассмотрение в курсе информационных технологий баз данных и систем управления базами данных (СУБД) позволяет использовать их для интеграции с большинством предметов гуманитарного цикла: историей, обществознанием, граждановедением и др. Например, на уроках информационных технологий составляют базу данных по датам различных исторических событий, систематизируют их по различным критериям, создают удобный интерфейс, а на уроках истории и в процессе самоподготовки используют созданную базу.

Работа с готовыми базами данных на компакт-дисках широко применяется преподавателями различных предметов. Так, на уроках истории России используются мультимедийные энциклопедии. По анимированным картам сражений учащиеся представляют ход боя, выделяют его этапы, формулируют стратегические и тактические решения полководцев, а затем, привлекая различные информационные источники, формулируют и обсуждают альтернативные, дискуссионные версии события, учатся по первоисточникам восстанавливать историческую истину.

При изучении основ правовых знаний удобно пользоваться справочными правовыми системами для получения сведений по всевозможным правовым актам

(кодексам, законам, постановлениям и т.п.) и комментариям к ним.

Изучение систем демонстрационной графики и web-дизайна проводится на примере применения данных технологий к различным темам мировой художественной культуры, литературы, иностранных языков, предметов гуманитарного и естественно-научного циклов. Создание презентаций и web-сайтов по различным темам позволяет учащимся глубже изучить материал, найти и применить новые сведения о рассматриваемом предмете, представить материал в удобном для просмотра и изучения виде. Работы старшеклассников, созданные ими на уроках информационных технологий, в дальнейшем могут с успехом применяться на уроках в качестве наглядных пособий и дополнительного материала.

Таким образом, все основные темы курса информационных технологий находят применение в изучении предметов практически всех образовательных областей. Это означает, что информационные технологии в силу универсальности своего содержания являются интегративной базой межпредметных взаимодействий и могут быть положены в основу моделирования интегрированных уроков по формированию информационной культуры в старших классах.

Обычно интегрированный урок понимается в педагогической литературе как один из видов нестандартных уроков (наряду с интегральными, межпредметными и бинарными). Однако при современном уровне развития внутридисциплинарных и междисциплинарных взаимодействий можно утверждать, что интегрированным может быть урок практически любого типа: урок изучения нового материала, закрепления, повторения, формирования и отработки умений и навыков и т.д. Интегрированный урок — это цельный технологический процесс, реализуемый в микро- или макроинформационном пространстве, обеспечивающий более глубокую и тщательную проработку изучаемой темы и реализующий прочное усвоение материала.

Поступила 23.06.03.



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Л.Ф. Иванова, методист учебно-методической лаборатории иностранных языков Института повышения квалификации работников образования Республики Татарстан

В статье анализируется профессиональная компетентность учителя иностранного языка с позиций интегративного подхода. Раскрывается методологическая основа и дается определение профессиональной компетентности как целостной системы общепрофессиональных и предметных компетенций. Обосновывается суть общепредметных и предметных компетенций, отражающих конкретные и относительно самостоятельные области деятельности учителя иностранного языка. Делается попытка интегрировать знания, умения, навыки и личностные качества, наиболее значимые для его профессиональной компетентности. Синтезируется интегративный ракурс профессиональной компетентности учителя, являющейся стержнем его практической деятельности.

The problem of professional competence is of special importance in the period of modernization of teaching foreign languages. The article presents an integrational analysis of a teacher's professional competence. The methodology and definition of competence as an integrated system of general and specific competences, reflecting the relevant areas of teacher's professional activity, are given. An attempt to integrate knowledge, attainments, skills, and personal qualities most significant for a teacher is done.

В условиях модернизации современного отечественного образования профессиональная компетентность учителя иностранного языка приобретает ключевое значение как один из основных факторов, способствующих глобализации образовательного процесса и интеграции личности в мировое социокультурное пространство. Это обусловлено спецификой иноязычного образования и функциональными особенностями предмета «иностранного языка». Его изучение позволяет личности реализовать важнейшие социально значимые функции: коммуникативную, информационную, образовательную, развивающую, воспитательно-формирующую, культурологическую, гуманитарную.

Каждая из перечисленных функций по-своему обеспечивает включение личности в многомерное социокультурное пространство. Так, коммуникативная функция связана с развитием способностей к иноязычному общению, умением строить взаимодействия, усвоением норм поведения, этикета, навыков ведения деловой корреспонденции. В последнее время благодаря достижениям научно-технической мысли в области развития сети обмена информацией (включая Интернет) возросла роль информационной функции изучения иностранного языка. Образовательная функция осу-

ществляется в процессе освоения лексики, грамматики и фонетики, приобретения умений и навыков аудирования и перевода. Данная функция определяет и межпредметный характер знаний о языке. Изучение текстов страноведческого содержания, например, позволяет расширить знания по истории, географии, экономике, культуре страны изучаемого языка. Культурологическая функция предмета отражает возможности приобщения к мировой культуре на материале достижений науки, техники, литературы, искусства.

Многообразие функций предмета и их социальная значимость обуславливают особенность феномена профессиональной компетентности учителя иностранного языка, проявляющейся во многих измерениях одновременно: как подсистема культуры и форма деятельности, механизм профессиональной социализации и особая реальность становления — развития, самореализации индивида. Очевидно, что научный анализ профессиональной компетентности учителя иностранного языка возможен только на основе такого методологического подхода, который в полной мере учитывает ее специфику.

Профессиональная компетентность современного учителя иностранного языка — это результат в большей степени

традиционного знаниево-ориентированного подхода в образовании. Опыт показал, что знаниевая педагогика достаточно эффективно обеспечивает предметную подготовку и практическую деятельность педагога. Однако она ориентируется не на развитие субъекта образования и его ключевых компетенций, а на достижение им определенного знаниевого стандарта. В современных условиях модернизации осуществляется переход к интегративной парадигме. Он не означает отказ от знаниевого образования и предметно-информационной компетентности учителя. Последнее лишь становится частью целого, интегративного, системно-целостного феномена профессиональной компетентности учителя иностранного языка, способного успешно решать коммуникативные и социокультурные стратегии.

В центре рассматриваемого феномена — личность педагога, а это означает, что создание условий, способствующих тому, чтобы при проектировании и формировании профессиональной компетентности учителя учитывалась и развивалась сфера его личностных функций, — специфическая и очень важная цель интегративного подхода. Следует отметить, что именно данная сторона профессиональной компетентности учителя иностранного языка, всегда декларируемая, не нашла достойного отражения в предметно-ориентированной ее парадигме. Это объясняется, по-видимому, не только соответствующим видением профессиональной компетентности учителя в образовательном пространстве, но и объективной сложностью личности и ее бытия как социально-психологического феномена, ее многофункциональностью.

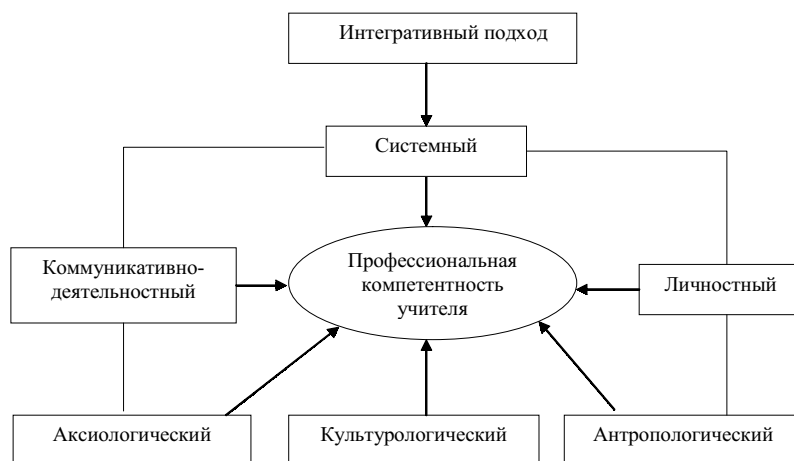
Переход к интегративному осмыслению профессиональной компетентности учителя иностранного языка связан, таким образом, по существу с необходимостью синтеза не только знаниево-ориентированного, но и личностно-интегративного компонента в процессе ее проектирования и реализации.

В нашем исследовании интегративный подход, в широком смысле слова, рассматривается как принцип синтеза

различных методологических подходов, выполняющих в данном случае свою отдельную роль при их безусловной значимости в анализе изучаемого объекта.

Используя принцип необходимости и достаточности в рамках исследования феномена профессиональной компетентности учителя иностранного языка и учитывая его особенности, в единое методологическое пространство мы включили: системный, личностный, коммуникативно-деятельностный, аксиологический, культурологический, антропологический подходы. Так, системный подход ориентирован на выделение инвариантных, системообразующих связей и отношений, на изучение того, что в структуре и содержании профессиональной компетентности учителя является устойчивым, носит общий характер, а что — специфическим, переменным. Личностный направлен на признание и учет личностно значимых характеристик, свойств, качеств педагога в его профессиональной деятельности. Коммуникативно-деятельностный предполагает активную роль личности педагога по формированию своей «Я-концепции», утверждению себя на практике. Аксиологический (ценностно-смысловой) базируется на убеждении в позитивном потенциале человека, его творческих возможностях и саморазвитии на основе внутреннего духовно-ценностного содержания конкретного бытия в его целостности. Культурологический задает социально-гуманистическую программу деятельности. Антропологический подход важен тем, что обеспечивает системное использование данных всех наук о человеке как субъекте и объекте воспитания. Схематично взаимосвязь различных подходов представлена на рис. 1.

Интегративный подход позволяет соотнести и упорядочить «фрагменты» знаний об учителе в единое исследовательское поле, сформировать интегративное видение многогранности и сложности феномена профессиональной компетентности учителя иностранного языка во всех его существенных проявлениях: социальном, профессиональном, культурологическом.



Р и с. 1. Интегративный подход как методологическая основа анализа профессиональной компетентности учителя иностранного языка

Таким образом, интегративный подход к анализу профессиональной компетентности учителя иностранного языка — это открытая методологическая система, чья целостность обеспечивается достижением целей заданной образовательной парадигмы, в основе которой лежит развитие личности, способной к целостному мировоззрению, обладающей высоким профессионализмом, обширным кругозором и гуманитарной культурой.

Профессиональная компетентность является стержневым показателем деятельности современного педагога, анализу которого посвящено немало работ. Вместе с тем, выступая ведущей категорией педагогической теории и практики, она не имеет в сегодняшнем педагогическом сознании однозначного понимания. В современной педагогической литературе можно найти множество определений компетентности. Это свидетельствует о том, что исследователи вкладывают в данное понятие различные основания и включают в его содержание различные компоненты. Каждой из трактовок профессиональной компетентности педагога соответствует определенная позиция автора, по-своему оправданная и эффективная в той или иной исследовательской ситуации. Вероятно, профессиональная компетентность — сложный предмет многих исследований — не может быть сведена к одному-единственному спосо-

бу ее понимания (определению). А потому необходима не конкуренция определений понятия, а понимание единой сущности феномена профессиональной компетентности в полипарадигмальном видении проблемы.

Следует обратить внимание на тот факт, что наряду с термином «профессиональная компетентность» в научно-педагогической литературе используются понятия, близкие по смыслу: «профессионализм», «профессиональная подготовка», «профессиональное мастерство», «квалификация», «компетентность». Причем часто исследователи не проводят между ними существенных различий, что затрудняет в целом анализ такого многомерного понятия, как «профессиональная компетентность учителя».

В рамках нашего исследования мы рассматриваем перечисленные понятия как производные от первого — основного, системного, — отражающие определенные свойства, уровни или состояния процесса формирования и развития профессиональной компетентности учителя. И в этом смысле понятие «профессиональная компетентность» мы употребляем для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма педагога. «Квалификация» же — это совокупность профессиональных требований к учителю и его соответствие этим требованиям. «Профессионализм» — общее понятие, отражающее качественную ха-

рактику субъекта педагогической деятельности, обусловленную мерой владения им профессиональной педагогической культурой. «Профессиональное мастерство» характеризует определенный уровень или состояние компетентности.

Понятие «компетенция» мы рассматриваем как сферу приложения конкретных знаний, умений и навыков учителя, как аспект компетентности в целом. На практике использование этого понятия следует остановиться особо, поскольку оно является важнейшей категорией современной педагогической теории и практики. На наш взгляд, неправомерно отождествлять понятия «компетенция» и «компетентность». Второе по объему и содержанию шире и включает в себя компетенции как составляющие. Сфера приложения компетенции (в отличие от компетентности) ограничена рамками конкретной ситуации и сферой реализации, но не произвольной, а объективно (функционально) заданной, т.е. она по действию локальна и включает в себя соответствующие знания, умения и навыки, отражающие специфику профессиональной деятельности. И в этом смысле каждая компетенция по-своему относительно самостоятельна.

Обобщая сказанное, важно отметить, что профессиональная компетентность учителя — интегративное качество, определяемое уровнем знаний и способом владения различными видами компетенций, позволяющее учителю эффективно выполнять свой функционал, обеспечивать собственную социально-профессиональную мобильность. В соответствии с этим структурно профессиональная компетентность включает три стороны деятельности учителя: функциональную (процессуальную), предметную (содержательную) и личностную.

На передний план с точки зрения логики интегративного подхода выдвигается функциональная сторона, отражающая целевую установку и специфику содержания профессиональной деятельности, объективно обусловленная как функциями самого учебного предмета («иностранный язык»), так и общими функциями учителя, которые он должен реализовать в учебно-воспитательном процессе. Перечислим их.

1. *Коммуникативно-развивающая функция.* Учитель должен быть ориентирован не только на формирование знаний, умений и навыков учащихся, но и на психическое развитие ребенка, прежде всего на развитие его познавательно-мотивационной сферы: мировоззрения (например, функция иностранного языка в освоении культуры мира); интереса к языку, любознательности, интеллектуальных чувств, умений и навыков учебной деятельности («умения учиться») и т.д.

2. *Диагностическая функция.* Она связана с изучением личности ребенка, его интересов и потребностей, психолого-педагогических особенностей и способностей. Учитель должен уметь выявлять личные проблемы, межличностные отношения в классе и на этой основе строить преподавательскую деятельность.

3. *Прогностическая функция.* Педагог должен обладать умениями, связанными с прогнозированием и проектированием процесса развития ребенка, на основе психолого-педагогической диагностики (которая может быть проведена совместно с психологом школы) уметь разрабатывать программы личностного роста в той или иной области предмета, помогать детям видеть и проектировать линию саморазвития, а также прогнозировать возможные результаты реализации этих программ.

4. *Организационно-интегративная функция.* Она предполагает непосредственную организацию педагогического процесса как целостного процесса, направленного на развитие способностей учащихся на уроках и во время внеурочной работы, а может быть, и формирование общей технологии работы в данном направлении.

5. *Посредническая функция.* В процессе своей работы учитель должен уметь строить совместную деятельность с психологом школы, родителями, учреждениями дополнительного образования и т.д.

6. *Рефлексивная (аналитико-оценочная) функция.* Учитель должен владеть умениями и навыками анализа, осознания и оценки хода и результатов деятельности по развитию способностей учащихся, выявлять в своей работе положительные стороны и недостатки, сравнивать достигаемые результаты с намеченными целями и задачами, реаль-



но осознавать свои профессиональные возможности и в связи с этим строить программу дальнейшего профессионального роста, повышать квалификацию и профессионализм.

Предметная сторона профессиональной компетентности учителя характеризует состояние профессиональных знаний и уровень сформированности профессиональных умений. Знания отражают прежде всего общепрофессиональную готовность учителя к своей деятельности и опираются на фундаментальные философские, психолого-педагогические составляющие подготовки специалиста. Профессиональные знания составляют теоретическую основу профессиональной компетентности учителя.

Необходимо отметить, что компетентный человек должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь практически ее реализовать. Готовность учителя к профессиональной деятельности во многом определяется отношением к знаниям, умением распорядиться ими, использовать их в конкретных ситуациях. Профессиональные знания выступают в качестве основы для формирования профессиональных умений, которые, как мы уже отмечали, наряду с профессиональными знаниями включаются в предметную, содержательную, сторону профессиональной компетентности учителя.

В современной педагогической науке классификация и различные аспекты формирования педагогических умений исследованы фундаментально и достаточно полно. Особо следует отметить работы Е.В. Кавнатской, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина и др.

В контексте сказанного профессиональная компетентность учителя отражает уровень умений личности, позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социально-педагогических условиях.

В обобщенном виде можно выделить следующие профессиональные умения:

- информационные (умения воспринимать, собирать и отбирать информацию, систематизировать ее, анализировать, структурировать, обобщать и пр.);
- исследовательские (умения находить проблему; формулировать цели, за-

дачи, предмет, объект и гипотезу; планировать методы исследования, обрабатывать результаты, делать выводы и пр.);

- интеллектуальные (систематизация, обобщение, анализ, синтез, классификация, сравнение, осмысление, выделение общего, единичного, целеполагание, рефлексия);

- креативные (воображение, схематизация, типизация, акцентирование, гипербололизация, реконструирование и пр.);

- диагностические (умения проводить процедуры диагностирования, обрабатывать его результаты и пр.);

- прогностические (целеполагание, предвидение конечного результата, интуитивное прогнозирование процесса, выявление закономерностей и пр.);

- коммуникативные (умения устанавливать контакты, обмениваться информацией, строить взаимодействие и пр.);

- аксиологические (выбор объекта и форм контроля, отбор параметров, сопоставление результатов с нормами, самоорганизация, саморегуляция и пр.);

- управленческие (умения организовывать управление, мотивировать, целеполагать, прогнозировать, контролировать, корректировать и отслеживать результаты деятельности и пр.);

- проектировочные (целеполагание, создание условий, планирование, проектирование, конструирование, моделирование и пр.).

Особого внимания требует совокупность умений, в наибольшей степени влияющих на формирование целостности профессиональной компетентности, — это интегральные умения оценивать свой труд в целом: видеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; вычленять в нем макро- и микроциклы; переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своей результативности и профессионализма; находить «белые пятна» в своей профессиональной компетентности; осознавать взаимосвязь между способами своего труда и результатами обученности, воспитанности школьников; изучать и оценивать труд коллег. К этой же группе следует отнести и исследовательские умения: умение от трудно решаемых

вопросов практики перейти к их формулированию на языке научной проблемы, провести целенаправленное наблюдение, осуществить педагогический эксперимент с варьированием отдельных факторов с точки зрения их влияния на результаты.

С учетом того что в основе профессиональной компетентности учителя лежит целостная деятельность личности, ее реализация невозможна только на основе профессиональных знаний и умений. Уровень, особенности профессиональной компетентности учителя определяются его личностными качествами, духовно-нравственным потенциалом, что составляет личностную сторону компетентности.

Гражданская позиция, социальная активность, порядочность, справедливость, доброта и другие общечеловеческие ценности определяют сегодня имидж и престиж учителя. Судя по результатам нашего исследования, наиболее значимыми ценностями для учителей иностранного языка являются: справедливость (30,5 %), честность (22,8), порядочность (18,2), ответственность (13,3), особенно выделяются доброта (60,5) и любовь к детям (49,9 %).

Исследование также подтверждает возрастающую роль на шкале ценностей таких показателей, как творческая активность, интеллектуальные способности, уровень общей и профессиональной культуры. В этом смысле личность учителя, ее особенности можно и необходимо рассматривать в контексте общеличностных потенциалов.

Указанные ниже потенциалы играют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности:

— *познавательный потенциал* определяется прежде всего объемом и качеством информации, которой располагает личность. Он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека;

— *морально-нравственный потенциал* обуславливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Речь идет о единстве психоло-

гических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироотношениях;

— *творческий потенциал* определяется наличием репертуаром умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной среде;

— *коммуникативный потенциал* оценивается степенью общительности, характером и прочностью контакта. Содержательно-динамически эта способность выражается в богатстве системы и репертуара социальных ролей, которые исполняет личность;

— *эстетический потенциал* личности обуславливается уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей, а также тем, как она их удовлетворяет.

Перечисленные потенциалы личности составляют основу ее общекультурной компетентности и, безусловно, выступают важнейшим потенциалом формирования профессиональной компетентности педагога. Очевидно, что развитие личности учителя должно находиться в русле общекультурной и социальной тенденций, вместе с тем критерии развития его личностных потенциалов необходимо рассматривать в профессиональном контексте, сквозь призму профессиональных требований. Такой подход позволяет повысить социальную обусловленность профессиональной деятельности и в то же время создать возможность для личностной самореализации учителя.

Если, опираясь на вышесказанное, попытаться интегрировать знания, умения, навыки и личностные качества, наиболее значимые для профессиональной компетентности учителя, то можно выделить шесть их основных блоков.

1. Специально-профессиональные знания (по психологии, педагогике, методике, социально-гуманитарным, специальным научным дисциплинам и смежным областям) и дидактические способности и навыки.

2. Научно-познавательные потребности, когнитивные способности, гностические умения и навыки; потребность в самообразовании и самосовершенствовании



нии; интеллектуальность и логическая культура, способность к самоанализу; владение общей методологией познания, мышления, исследования.

3. Коммуникативные способности, умения и навыки (способность понимать характер и меру своего воздействия на учащихся, устанавливать педагогически и психологически целесообразные формы учебного процесса и отношения с учащимися, проявлять требовательность, справедливость в зависимости от индивидуальных и групповых особенностей учащихся, оптимально сочетать единство требований с индивидуальным подходом; умение косвенно воздействовать на взаимоотношения учащихся, создавать определенный психологический настрой, микроклимат в учебном процессе и в неформальных отношениях, способность к самокоррекции).

4. Организаторские способности и навыки организационно-управленческой деятельности (рациональная организация собственного времени, учебного процесса в целом и отдельных видов и форм деятельности учащихся; умение планировать, рационально распределять в пространстве и времени функции, задачи, выделять главное; умение организовывать системный и систематический контроль, наблюдение и коррекцию самостоятельной познавательной деятельности учащихся; способность сформировать у учащихся навыки рациональной организации и использования времени, условий и обстоятельств жизнедеятельности).

5. Личностные социально-нравственные и эстетические свойства: эмоционально-волевые, ценностно-мотивационные, нормативные.

6. Гражданские качества (политико-правовая грамотность, знание правовых норм в области образования, детства, умение анализировать общественно-политические события и социальные процессы, понимание профессионального долга и ответственности перед обществом, государством, воспитанниками; наличие общественной, гражданской позиции и конструктивность социально-политического мышления).

Все перечисленные качества, знания и умения учителя, выстроенные нами с позиций интегративного подхода, составляют основу профессиональ-

ной компетентности современного педагога, в том числе и учителя иностранного языка. Вместе с тем структура и содержание профессиональной компетентности последнего, подчиняясь общим закономерностям профессионального развития учителя, обладает некоторыми отличительными чертами, обусловленными диалектикой общего и особенного, спецификой предмета и профессиональной деятельности. Это находит свое выражение как в содержании знаний и умений, так и в формах их проявления.

С позиций интегративного подхода профессиональная компетентность учителя иностранного языка несводима к простому набору знаний, умений, навыков, свойств и индивидуальных особенностей. В ее основе — целостная система этих профессионально значимых качеств и умений, способность педагогически, психологически и методически системно осуществлять свою профессиональную деятельность, направленную на развитие у учащегося черт вторичной языковой личности. На это важное условие указывают в своих работах Г.И. Воронина, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.

С другой стороны, важно подчеркнуть новое обстоятельство, которое должным образом не учитывается исследователями профессиональной компетентности учителя иностранного языка, — контекст конкретных организационно-педагогических условий, в рамках которых формируются и реализуются умения учителя и в целом его деятельность. В ходе исследования нами выявлено, что около 60 % учителей, имеющих одну и ту же квалификацию, не одинаково успешно могут осуществлять свою практическую деятельность в одних и тех же условиях (тип школы, особенности учеников и педагогического коллектива и т.д.). Это обусловлено прежде всего тем, что умения, сформированные в конкретных условиях, но не основанные на рефлексии учителем своего личного опыта и личностных особенностей, теряют свою интегративную роль в новых условиях педагогической действительности.

Последовательное применение интегративного подхода к анализу профес-

сиональной компетентности учителя позволило нам выделить два типа и десять видов компетенций, отражающих конкретные и относительно самостоятель-

ные области (сферы) содержания деятельности учителя иностранного языка и его профессиональной компетентности (рис. 2).



Р и с. 2. Интеграция профессиональных компетенций учителя

Общепрофессиональный (социопедагогический, методологический) тип включает в себя четыре вида компетенций:

- 1) социальную (гражданская позиция, социальная активность);
- 2) духовную (мировоззренческие, нравственные, эстетические и другие ценности в форме мотивов, установок и способностей);
- 3) психолого-педагогическую (знания в области педагогики и педагогической психологии);
- 4) методическую (знание методики преподавания и способность иметь собственную методическую систему).

Профессиональный (специальный, предметный) тип компетенций включает в себя шесть видов соответствующих компетенций:

- 1) лингвистическую (знание лексики и грамматики);
- 2) социолингвистическую (способность рассматривать и использовать языковые формы в разных ситуациях общения);
- 3) социокультурную (знание национальных и культурных особенностей страны изучаемого языка и своей страны);
- 4) дискурсивную (умение пользоваться нормами иноязычной речи для построения высказывания);
- 5) страноведческую (умение отобрать и использовать наиболее эффективные

стратегии для решения коммуникативных задач);

- 6) коммуникативную (умение развивать способности к иноязычному общению).

Мы придерживаемся позиции, согласно которой все виды компетенций находятся в тесной взаимосвязи, вместе с тем каждая из них относительно самостоятельна и призвана решать свои специфические задачи.

Социальная, духовная, психолого-педагогическая и методическая компетенции являются фундаментальными, общеключевыми, поскольку на их базе строится все остальное. Только при их устойчивом развитии формируется методологическая культура педагога.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что профессиональная компетентность учителя иностранного языка в контексте интегративного подхода — это целостная система общепрофессиональных и предметных компетенций учителя, определяемых уровнем развития его личностных качеств, знаний, умений и навыков, степенью их интегративности, позволяющая учителю эффективно осуществлять иноязычное образование учащихся в конкретных организационно-педагогических условиях в соответствии с современными требованиями науки, практики и международных стандартов.

Поступила 26.02.03.



ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ И ФУНКЦИИ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*И.И. Чучаев, декан математического факультета МГУ им. Н.П. Огарева,
доцент,*

*М.Ю. Табачкова, доцент кафедры математического анализа
МГУ им. Н.П. Огарева*

В работе показано, каким образом может быть реализован принцип преемственности между вузовским и школьным математическим образованием в процессе подготовки учителей математики. Основой реализации является интеграция содержательных линий. Для этого исследуется специальный класс уравнений. Он может быть рассмотрен как в курсе математического анализа, так и в спецкурсах.

It is shown how the principle of continuity between higher school and secondary school mathematical education can be realized by preparation of mathematics teachers. The basis of realization is integration of substantial lines. For this purpose a special class of the equations is investigated. It can be considered both in a course of the mathematical analysis and in special courses.

На современном этапе развития общества, в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности, имеется настоятельная потребность в развитии, становлении и формировании человека с ясным видением целостной картины мира. Происходит универсальная математизация науки. Математические методы проникают не только в физику, технику, где они господствовали с давних времен, но и в экономику, биологию, социологию, психологию, литературу, эстетику. Математические методы, не применяемые прежде в гуманитарных областях, нередко оказываются весьма плодотворными, помогают глубже осмыслить явление, обнаружить в нем важные закономерности. Очевидно, что с развитием науки сложность материала, изучаемого в школе, возрастает, увеличивается объем информации. Поэтому все более необходимой становится идея интеграции среднего математического образования, направленная на формирование целостности знаний учащихся, их естественно-научного миропонимания.

В рамках действующих учебных курсов математики возможны интеграция методов, содержательных линий, использование методов одной дисциплины в другой (например, интеграция алгебраических и геометрических методов при решении задач) и т.д.

Так как идея функции относится к основным идеям математики, то необходимо усвоение учащимися функциональных подходов при решении задач. Вопросам методики изучения в средней школе функциональной зависимости и геометрических преобразований посвящено большое число исследований. Многие ученые: В.Г. Болтянский, Н.Я. Виленкин, Ю.М. Колягин, Н.Н. Рогановский, Н.Х. Розов и др. — отмечают важность использования функционального подхода при решении задач элементарной математики, в частности уравнений. Трудности, возникающие в практике преподавания геометрических преобразований, могут быть эффективно разрешены при использовании функциональной точки зрения. Линия уравнений и неравенств тесно связана с функциональной линией. В свою очередь, функциональная линия оказывает существенное влияние на содержание линии уравнений и неравенств, на стиль ее изучения. Однако задачи, решение которых основано на использовании свойств функции и преобразований, до сих пор считаются трудными.

В настоящее время в углубленном курсе алгебры и начал анализа встречаются понятия симметрии графика функции относительно оси и относительно точки, симметрического многочлена одной переменной и симметрического мно-

гочлена многих переменных. Мы предлагаем рассматривать функцию как преобразование числовой прямой (в этом случае взаимно-однозначные функции выступают как аналитические способы задания преобразований). Тогда возможно изучение симметрий в курсе алгебры и начал анализа как симметрий графиков функций.

Авторами ранее (см.: Чучаев И.И., Табачкова М.Ю. Симметрии графиков функций и уравнения // Математика в школе. 1997. № 6. С. 77—80) методами, основанными на симметричности (инвариантности, неизменности) графика функции $f(x)$ относительно некоторых преобразований области определения, решались уравнения вида

$$f(g(x)) = f(h(x)), \quad (1)$$

где $f(x)$, $g(x)$, $h(x)$ — некоторые функции.

Выделен обобщенный прием решения уравнений, основанный на использовании симметрий, составляющих эти уравнения.

- 1) Определить тип уравнения.
- 2) Найти все инварианты функции $f(x)$.
- 3) Решить уравнение вида $\psi(g(x)) = h(x)$.
- 4) Отыскать (если они есть) потерянные решения.

Этот прием может быть перенесен и на уравнения специального вида, где вместо функции одной переменной используется функция двух переменных.

На наш взгляд, наибольшего эффекта в реализации принципа преемственности между вузовским и школьным математическим образованием, в повышении уровня интеллектуального развития будущих специалистов, в формировании у них творческой активности, профессиональных умений и навыков можно достичь на основе интеграции содержательных линий. Далее покажем, как могут быть связаны линия уравнений и неравенств и функциональная линия с понятием симметрии при изучении функций двух переменных, например в курсе математического анализа или в научных основах школьного курса математики.

Будем исследовать уравнения вида

$$F(x, g(x)) = F(x, h(x)), \quad (2)$$

где $F(x, y)$ — функция двух переменных, $g(x)$ и $h(x)$ — функции одной переменной.

Класс таких уравнений более широк, чем класс уравнений (1). Если $F(x, y) \equiv f(y)$, где $f(y)$ — функция одной переменной, то уравнение (2) запишется в виде (1). Однако изучение уравнений (2) сводится к изучению уравнений (1).

Введем необходимые понятия.

Пусть дана функция $F(x, y)$ и дробно-линейная по переменной y функция $\psi(x, y)$ такая, что любое допустимое x для $F(x, y)$ является допустимым для $\psi(x, y)$. Функцию $\psi(x, y)$ назовем инвариантом $F(x, y)$ по переменной y , если для каждого фиксированного x функция $\psi(y) = \psi(x, y)$ будет инвариантом функции $f(y) = F(x, y)$, т.е. если $y \in D(\psi) \cap D(f)$, то $\psi(y) \in D(f)$ и справедливо равенство $f(\psi(y)) = f(y)$ (относительно функции $F(x, y)$ это означает, что $F(x, \psi(x, y)) = F(x, y)$).

Очевидно, что функция $\psi(y) = y$ является инвариантом любой функции $F(x, y)$ по переменной y . Ее мы будем называть тривиальной. Ясно, что если $\psi_1(x, y)$ и $\psi_2(x, y)$ — инварианты $F(x, y)$ по y , то и функция $\psi(x, \psi_2(x, y))$ — инвариант $F(x, y)$ по y . Если функция $F(x, y)$ является четной по переменной y , то функция $\psi(y) = -y$ — инвариант $F(x, y)$ по y ; если же $F(x, y)$ является периодической по y с периодом $T(x)$, то функция $\psi(x, y) = y + T(x)$ — инвариант $F(x, y)$ по y .

Использование инвариантов функции по переменной при решении уравнения (2) подобно использованию свойств четности и периодичности по переменной и основано на следующем очевидном факте.

Если функция $\psi(x, y)$ является инвариантом функции $F(x, y)$, то уравнение (2) является следствием уравнения

$$\psi(x, g(x)) = h(x) \quad (3)$$

на ОДЗ уравнения (2).

Рассмотрим примеры.

Пример 1. Решите уравнение

$$(x^2 + 2x - 4)(2x^2 - 2x + 1) = (x - 1)((x^2 + 2x - 4)^2 + x^2).$$

Решение. Ясно, что $x = 1, x = -1 \pm \sqrt{5}$ не являются решениями уравнения. Поэтому оно равносильно уравнению

$$\frac{2x^2 - 2x + 1}{x - 1} = \frac{(x^2 + 2x - 4)^2 + x^2}{x^2 + 2x - 4},$$



которое имеет вид уравнения (2), причем

$$F(x, y) = \frac{y^2 + x^2}{y}, \quad g(x) = x - 1, \quad h(x) = x^2 + 2x - 4.$$

Поскольку при всех $x \neq 0$ и $y \neq 0$

$$F\left(x, \frac{x^2}{y}\right) = \frac{x^4 + x^2 y^2}{x^2 y} = F(x, y),$$

то функция $\psi(x, y) = \frac{x^2}{y}$ является нетри-

виальным инвариантом функции $F(x, y)$ по переменной y . Тогда уравнение на ОДЗ является следствием совокупности уравнений

$$x - 1 = x^2 + 2x - 4, \quad \frac{x^2}{x - 1} = x^2 + 2x - 4.$$

Решениями первого уравнения совокупности будут $\frac{-1 \pm \sqrt{13}}{2}$. Второе уравнение сводится к решению кубического уравнения

$$x^3 - 6x + 4 = 0.$$

Так как

$$x^3 - 6x + 4 = x^3 - 8 - 6(x - 2) = (x - 2)(x^2 + 2x - 2),$$

то его решениями будут 2 и $-1 \pm \sqrt{3}$. Отсюда следует, что $2, -1 \pm \sqrt{3}, \frac{-1 \pm \sqrt{13}}{2}$ и будут решениями исходного уравнения. Других решений оно не имеет, поскольку является алгебраическим уравнением пятой степени.

Пусть известны все инварианты функции $F(x, y)$ по переменной y . Тогда, как и в предыдущем примере, уравнение (2) является следствием совокупности уравнений вида (3) на ОДЗ уравнения (2). При переходе от уравнения (2) к семейству уравнений вида (3) может произойти потеря решений. В некоторых случаях можно указать процедуру, позволяющую определить «потерянные» решения.

Пусть функция $F(x, y)$ такова, что при любом допустимом фиксированном x функция $f(y) = F(x, y)$ принимает каждое свое значение не более n раз и

$$\psi_1(x, y), \psi_2(x, y), \dots, \psi_n(x, y) —$$

совокупность различных ее инвариантов по y . Если x_0 — решение уравнения (2),

не являющееся решением совокупности уравнений

$$\psi_i(x, g(x)) = h(x), \quad (4)$$

где $i = 1, 2, \dots, n$, то либо $g(x_0)$ не принадлежит ОДЗ совокупности уравнений (4), либо найдутся номера i и $j, i \neq j$, такие, что $\psi_i(x_0, g(x_0)) = \psi_j(x_0, g(x_0))$.

Действительно, пусть x_0 — «потерянное» решение при переходе от уравнения (2) к совокупности уравнений (4) и $g(x_0)$ принадлежит ОДЗ совокупности уравнений (4). Предположим, что $\psi_i(x_0, g(x_0)) \neq \psi_j(x_0, g(x_0))$ при всех $i \neq j$.

Поскольку

$$F(x_0, \psi_i(x_0, g(x_0))) = F(x_0, h(x_0))$$

при всех $i = 1, 2, \dots, n$, то функция $f(y) = F(x_0, y)$ принимает значение $F(x_0, h(x_0))$ $n + 1$ раз. Следовательно, найдутся i и j такие, что $i \neq j$ и $\psi_i(x_0, g(x_0)) = \psi_j(x_0, g(x_0))$.

Пример 2. Решите уравнение

$$(x^2 - 4)(x - 4) \ln \left| \frac{x}{2} \right| = 16(2 - x) \ln \left| \frac{x - 4}{x} \right|.$$

Решение. ОДЗ уравнения — $x \neq 0, x \neq 4$. Переписав уравнение как

$$\frac{4 - x^2}{2} \ln \left| \frac{2}{x} \right| = \frac{16 - 8x}{x - 4} \ln \left| \frac{x - 4}{x} \right|,$$

замечаем, что его можно представить в виде (2), если принять

$$F(x, y) = \frac{y^2 - x^2}{y} \ln \left| \frac{y}{x} \right|, \quad g(x) = 2, \quad h(x) = x - 4.$$

Нетрудно проверить, что функция

$$\psi(x, y) = \frac{x^2}{y}$$

является инвариантом функции $F(x, y)$ по переменной y . Поэтому уравнение на ОДЗ является следствием совокупности уравнений

$$2 = x - 4, \quad \frac{x^2}{2} = x - 4.$$

Получаем, что $x = 6$ является решением совокупности и, следовательно, заданного уравнения.

Выясним, есть ли «потерянные» решения. Если $y > 0$, то

$$F'_y(x, y) = \left(1 + \frac{x^2}{y}\right) \ln \frac{y}{|x|} + 1 - \frac{x^2}{y^2}.$$

Поэтому $F'_y(x, y) > 0$, если $y > |x|$, и $F'_y(x, y) < 0$, если $0 < y < |x|$. Отсюда вытекает, что функция $F(x, y)$ строго убы-



вает по y на $(0; |x|]$ и строго возрастает по y на $[|x|; \infty)$, причем $F(x, |x|) = 0$. Тогда при любом допустимом фиксированном x функция $f(y) = F(x, y)$ принимает каждое свое значение на $(0; \infty)$ не более двух раз. Поскольку функция $f(y)$ является нечетной, то и на $(-\infty; 0) \cup (0; \infty)$ каждое свое значение она принимает не более двух раз. Отсюда следует, что «потерянными» решениями заданного уравнения при переходе к семейству (4) могут быть только решения уравнения

$$\frac{x^2}{2} = 2,$$

т. е. ± 2 . Подставляя эти значения в уравнение, убеждаемся, что 2 является его решением, а -2 — нет. В итоге имеем, что данное уравнение имеет два решения: 2 и 6.

Пример 3. Решите уравнение

$$3(x^4 - |x(x^2 - 2)| - 3x^2 + 4) = (x^2 - 3|x| + 9)|x^2 - 2|.$$

Решение. Поскольку $\pm\sqrt{2}$ не являются решениями уравнения, то, определив

$$F(x, y) = \frac{y^2 - |xy| + x^2}{|y|}, \quad g(x) = x^2 - 2, \quad h(x) = 3,$$

замечаем, что уравнение можно записать в виде (2). Функция $F(x, y)$ является четной по переменной y . Кроме того,

$$F\left(x, \frac{x^2}{y}\right) = F(x, y)$$

для всех $x \neq 0$ и $y \neq 0$. Поэтому функция

$$\psi(x, y) = \frac{x^2}{y}$$

будет инвариантом $F(x, y)$ по y и $F(x, y)$ имеет четыре инварианта: $\psi_0(x, y) = y, \psi_1(x, y) = -y, \psi_2(x, y) = \frac{x^2}{y}, \psi_3(x, y) = \frac{-x^2}{y}$.

Значит, уравнение является следствием совокупности уравнений

$$x^2 - 2 = 3, \quad x^2 - 2 = -3, \quad \frac{x^2}{3} = x^2 - 2, \quad \frac{-x^2}{3} = x^2 - 2.$$

Решения совокупности уравнений и, следовательно, исходного уравнения:

$$\pm\sqrt{5}, \pm\sqrt{3}, \pm\sqrt{\frac{3}{2}}.$$

Выясним, есть ли «потерянные» решения. Так как

$$F'_y(x, y) = \frac{(2y - |x|)y - (y^2 - y|x| + x^2)}{y^2} = \frac{y^2 - x^2}{y^2}$$

при $y > 0$, то $F'_y(x, y) > 0$ для $y > |x|$ и $F'_y(x, y) < 0$ для $0 < y < |x|$. Следовательно, при любом допустимом фиксированном x функция $f(y) = F(x, y)$ строго убывает по y на $(0; |x|]$ и строго возрастает на $[|x|; \infty)$. Поэтому $f(y)$ каждое свое значение на $(0; \infty)$ принимает не более двух раз, а на $(-\infty; 0) \cup (0; \infty)$ — не более четырех раз. Тогда «потерянными» решениями могут быть только решения совокупности уравнений

$$\psi_i(x, 2) = \psi_j(x, 2), \quad i \neq j, \quad i, j = 1, 2, 3,$$

т. е. уравнений

$$2 = \frac{x^2}{2}, \quad 2 = \frac{-x^2}{2}, \quad \frac{x^2}{2} = \frac{-x^2}{2}.$$

Решения данной совокупности: ± 2 и 0. Проверкой убеждаемся, что эти числа не являются решениями заданного уравнения. В итоге получаем, что его решениями будут $\pm\sqrt{\frac{3}{2}}, \pm\sqrt{3}, \pm\sqrt{5}$.

Утверждение. Если функция $\psi(x, y) = 2a(x) - y$ является инвариантом функции $F(x, y)$ по переменной y и $F(x, y)$ взаимно-однозначная по y на $[a(x); \infty)$ (периодическая по y , с основным периодом $T(x)$) и взаимно-однозначная либо на $\left[a(x); a(x) + \frac{T(x)}{2}\right]$, либо на $\left(a(x); a(x) + \frac{T(x)}{2}\right]$, то уравнение (2) на ОДЗ равносильно совокупности уравнений

$$g(x) = h(x), \quad 2a(x) - g(x) = h(x) \quad (5)$$

$$g(x) = h(x) + nT(x), \quad 2a(x) - g(x) = h(x) + nT(x), \quad (6)$$

где $n \in \mathbb{Z}$. Действительно, пусть $\psi(x, y) = 2a(x) - y$ — инвариант $F(x, y)$ по y , функция $F(x, y)$ взаимно-однозначная по y на $[a(x); \infty)$ и x_0 — решение уравнения (2). Тогда функция $\psi(y) = 2a(x_0) - y$ — инвариант функции $f(y) = F(x_0, y)$, которая является взаимно-однозначной на $[a(x); \infty) \cap D(f)$, и x_0 будет решением уравнения $f(g(x)) = f(h(x))$. Поэтому x_0 — решение совокупности уравнений

$$g(x) = h(x), \quad 2a(x_0) - g(x) = h(x)$$

и, следовательно, совокупности (5). Аналогично доказывается вторая часть утверждения.

Обратимся к примерам.



Пример 4. Решите уравнение $(\cos^2 x + \sin 2x)^3 + |\cos x + \sin x| + \sin^6 x = 0$.

Решение. Уравнение можно записать в виде (2), если считать, что

$$F(x, y) = (y^2 + 2y \sin x)^3 + |y + \sin x|, \\ g(x) = \cos x, h(x) = -\sin x.$$

Нетрудно заметить, что при всех x и y

$$F(x, -2\sin x - y) = F(x, y)$$

и, следовательно, функция $\psi(x, y) = -2\sin x - y$ является инвариантом $F(x, y)$ по переменной y . Поскольку функция $F(x, y)$ строго возрастает по y на $[-\sin x; \infty)$, то уравнение равносильно совокупности двух уравнений:

$$\cos x = -\sin x, -2\sin x - \cos x = -\sin x.$$

Отсюда следует, что решениями заданно-

го уравнения будут $\frac{-\pi}{4} + k\pi$, где $k \in \mathbb{Z}$.

Пример 5. При любом четном натуральном n решите уравнение

$$\sum_{k=0}^n (x^2 + (k-2) - 3)^n = \sum_{k=0}^n (kx + 2)^n.$$

Решение. Уравнение имеет вид (2), причем

$$F(x, y) = \sum_{k=0}^n (y + kx)^n, g(x) = x^2 - 2x - 3, h(x) = 2.$$

Так как при всех x и y

$$F(x, -nx - y) = \sum_{k=0}^n (-y - (n-k)x)^n = F(x, y), \quad (7)$$

то функция $\psi(x, y) = -nx - y$ является инвариантом функции $F(x, y)$ по переменной y . Из тождества (7) следует, что $F'_y(x, y) = -F'_y(x, -nx - y)$ и, значит,

$$F'_y\left(x, \frac{-nx}{2}\right) = 0. \quad \text{Поскольку функция}$$

$F'_y(x, y)$ строго возрастает по y , то $F'_y(x, y) > 0$ при любых $y > \frac{-nx}{2}$. Отсюда

получаем, что $F(x, y)$ строго возрастает

по y на $\left(\frac{-nx}{2}; \infty\right)$ и поэтому уравнение равносильно совокупности двух уравнений:

$$x^2 - 2x - 3 = 2, x^2 - 2x - 3 = -nx - 2.$$

Решениями этой совокупности и, следовательно, уравнения будут $1 \pm \sqrt{6}$ и

$$\frac{2 - n \pm \sqrt{n^2 - 4n + 8}}{2}.$$

Пример 6. При любом четном натуральном n решите уравнение

$$(x-4)^n + (x^2 - x - 3)^n = (x-1)^{2n}.$$

Решение. Если примем

$$F(x, y) = (y-x)^n + (y-x^2+x-1)^n, \\ g(x) = x, h(x) = 4,$$

то уравнение запишется в виде (2). Пусть $\psi(x, y) = x^2 - x + 1 + x - y = x^2 + 1 - y$. Тогда при всех x и y

$$F(x, \psi(x, y)) = (x^2 - x + 1 - y)^n + (x - y)^n = F(x, y).$$

Значит, $\psi(x, y)$ является инвариантом функции $F(x, y)$ по переменной y . Теперь, как и при решении предыдущего примера, нетрудно убедиться, что $F(x, y)$ стро-

го возрастает по y на $\left(\frac{x^2+1}{2}; \infty\right)$. Поэтому уравнение равносильно совокупности двух уравнений:

$$x = 4, x^2 - x + 1 = 4.$$

Отсюда следует, что заданное уравнение при любом четном натуральном n

имеет три решения: 4 и $\frac{1 \pm \sqrt{13}}{2}$.

Анализ результатов занятий, проведенных на математическом факультете Мордовского университета, показал, что данный материал вызывает интерес, позволяет систематизировать знания и способствует улучшению качества подготовки учителя математики.

Поступила 26.06.03.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА — ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*В.С. Суворов, директор торгово-технологического колледжа
г. Набережные Челны*

В статье приводится современная модель воспитательной работы в торгово-технологическом колледже г. Набережные Челны. Ее главная цель — создание необходимых и достаточных условий для раскрытия и развития творческого потенциала каждого обучающегося. Дано описание основных педагогических механизмов формирования творческой личности, среди которых — интеграция учебной и внеучебной деятельности; реализация специальной программы совершенствования физического воспитания; индивидуальная помощь студентам; создание локального нормативно-правового поля.

The modern model of the pedagogical work at the trade-industrial college in Naberezhnye Chelni is developed in the article. Its main purpose is the creation of necessary and sufficient conditions of discovering and development of each student's creative potential. The description of the main pedagogical mechanisms of the creative personality's development as an integration of scholastic and non-educational activities; a realization of the special program of the improvement of the physical education; an individual student assistance; a creation of local normative-legal field is given here.

Одна из составляющих сегодняшнего успеха торгово-технологического колледжа г. Набережные Челны, на базе которого в 2000 г. был создан филиал Московской государственной технологической академии (МГТА) и где более 90 % обучающихся — выпускники колледжа, заключается в том, что он вышел на новый уровень воспитательного процесса. На этом уровне практическое большинство педагогов в своей деятельности считают, что качество образования проявляется не только в виде знаний, умений, навыков учащихся, но и в виде нравственных качеств, культуры и умения быстро и успешно адаптироваться на производстве, в коллективе. Второе даже важнее первого, ибо «обученный человек может быть плохо воспитанным, но воспитанный человек не может остаться необразованным, неразвитым».

Логика развития личностно ориентированного образования требует организации не только учебного процесса, но и всех иных условий, способных максимально облегчить путь продвижения обучаемого в образовании и в жизни. Чтобы он мог успешно учиться, получать знания, формировать навыки учебной деятельности, осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, чтобы он сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его, молодому человеку нужна педагогическая поддержка.

Педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном выборе — нравственном, гражданском, профессиональном, в экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

Необходимым условием активной социализации и творческого развития учащихся Набережночелнинского торгово-технологического колледжа во внеурочное время выступает деятельность многопрофильного воспитательного коллектива. Функционирование такого коллектива ориентировано на многоплановую деятельность учащихся с учетом их возможностей и запросов, последовательное вовлечение в планирование, организацию и оценку своей жизнедеятельности.

В настоящее время в колледже разработана и принята за основу развивающая оргмодель воспитательной работы. В ней предусмотрено усложнение целей воспитания и деятельности учащихся, а также необходимые условия для перемены видов деятельности.

Говоря о воспитательной работе в колледже, нужно отметить, что, несмотря на длительное отсутствие государственного заказа на воспитание, педагогический коллектив, не нарушая созданного в доперестроечный период, жадно



искал новое, ибо видел свое предназначение в самостоятельном строительстве новой идеологии и практики воспитания, не оглядываясь на власть, не дожидаясь приказов.

Мы не только не освободились от института классного руководства, а значительно усилили его, понимая, что без него останется только голое уроководительство и колледж потеряет свое лицо. А имидж учебного заведения, его сила должны заключаться в высоком качестве профессиональной подготовки выпускников, способных в условиях безработицы к стопроцентному трудоустройству и дальнейшему обучению.

Обязательным элементом профессиональной деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения стали активная воспитательная работа тех и других в учебных группах и подгруппах и тесное взаимодействие между ними через сформированный совместно с учениками план мероприятий. Мало того, понимая, что в нестабильном обществе влияние среды может быть значительно сильнее, чем в образовательном учреждении, мы дополнительно к тому, что имели, стали создавать институт освобожденных классных воспитателей (за счет изменения структуры учебного заведения, пересмотра функциональных обязанностей, расписания, графика и схемы прохождения производственного обучения и т.п.). По параллелям и профилям появились: от администрации — кураторы воспитательной работы; освобожденные от преподавательской деятельности опытные педагоги; совмещающие основную работу и классное руководство мастера производственного обучения и *студенты-лидеры* (!), принятые по совмещению с учебой на ставки педагогов дополнительного образования. Создание мощного воспитательного корпуса осуществлялось с осторожностью — дабы не перехлестнуть, отдать инициативу самим студентам, старостам, лидерам, быть лишь педагогической поддержкой, помощником в том, что уже имеется в наличии, усилить это наличие до нового качества, развить «самость».

Нормы, правила поведения, законы, созданные самими студентами, имеют важное значение. Благодаря работам Дьюи, творчеству Шацкого, Макаренко, Сороки-Росинского это явление стало широко распространяться в школе. Правила объединяют обучающихся, определяют лицо учебного заведения, позволяют более демократично решать какие-либо проблемы. Правила задают рамки свободы и ответственности, являются важным средством социально-нравственного воспитания, развития самодисциплины.

К громадному количеству ставших традиционными мероприятий в колледже, которые создавали сами учащиеся и без которых они свою студенческую жизнь не представляют, добавляются законы рыцарства, уставы товарищества, кодексы чести. Памятуя, что воспитание — это процесс создания определенных воспитывающих условий, мы активно заполняем досуговое пространство. Давно доказано: чем больше человек занят, загружен, тем четче организует он свое время. А так как многие виды деятельности в профессиональной школе становятся для студентов отвратительными именно потому, что они навязаны сверху (особенно это касается интеллектуальных видов деятельности), *мы вкрапливаем досуговое пространство в учебный процесс, а формы учебной работы в виде семинаров, деловых игр, конференций, конкурсов профессионального мастерства и т.п. — во внеурочную деятельность.*

Считаем, что наиважнейшим элементом — *стержнем идеологии качества* профессионального образования в торгово-технологическом колледже — является достижение необходимой *интеграции учебной и внеучебной деятельности, субъект-субъектных отношений.*

Все мы, заканчивая то или иное учебное заведение, по-хорошему воспринимаем не суть самих занятий в учебном процессе, а в первую очередь наше участие в каких-либо мероприятиях и особенно в тех, которые организовали мы сами. Вспоминаем сложившиеся традиции учебного заведения, культуру взаимоот-

ношений, микроклимат, условия, имидж образовательного учреждения и т.п., т.е. все то, что прямо влияло на наше личностное, деловое, профессиональное становление.

Во время учебного процесса в колледже каждому предоставляется возможность участия в семинарах, конференциях, деловых играх, конкурсах профессионального мастерства, спортивных мероприятиях и т.п. В учебный процесс внедрены факультативные занятия, физкультурные паузы, классные часы, экспериментальная работа. Практикуются уплотнение, сокращение или сознательный (управляемый) срыв уроков, особенно в непродуктивные дни и недели, а освобожденное время заполняется интересными для всех мероприятиями, в которых нет зрителей, в которых все являются участниками. Тем самым каждый может понять важность своего вклада в личностное становление в этот «трудный» период юности.

Когда выпускники школ после поднаблюдения там учебного распорядка и заформализованной внеучебной деятельности попадают в совершенно другую, близкую им по духу, содержанию и поведению среду, похожую на улицу, но с управляемым и отлаженным механизмом, — они забывают об усталости, о доме (в хорошем смысле), им хочется находиться в колледже всегда и жить по его правилам. Наверное, поэтому у нас в течение десяти лет при контингенте учащихся свыше тысячи человек не было ни одного не только преступления, но и правонарушения.

Выбор оптимальной деятельности — главный фактор бесконфликтной идентификации, включая профессиональную. Психологи связывают деятельность с непосредственными эволюционными процессами, происходящими с человеческим организмом, с физиологическими и психологическими изменениями в личности человека. Усиленная деятельность мозга и малоподвижный образ жизни приводят к снижению уровня внимания и способности организма противостоять различным заболеваниям.

Понимая, что современному обществу, производству нужны молодые специалисты, способные плодотворно работать в условиях жесткой рыночной конкуренции, что требует отменного здоровья, физических сил, волевых качеств, педагогический коллектив колледжа сделал научное обоснование необходимости коррекции физического воспитания, разработал, утвердил и ввел в действие экспериментальную программу по совершенствованию физического воспитания, 3-кратному увеличению количества часов физкультуры в неделю и двигательной активности во всех урочно-внеурочных мероприятиях.

Программа, рассчитанная на 2001—2004 гг., состоит из 3 этапов, для каждого из них сформулированы конкретные задачи, главная из которых: *выявить взаимосвязь организованной двигательной активности с качеством успеваемости по всем основным дисциплинам*. Физическое воспитание рассматривается нами как самобытная, ничем не заменимая часть общего воспитания, которая способствует выработке у учащихся социально необходимых качеств: настойчивости и способности действовать решительно в различных экстремальных ситуациях. За два года эксперимента качество знаний студентов стало быстро повышаться и достигло 65 %.

Таким образом, не разрушая старого и создавая новый воспитательный институт, мы преследовали идею создания такой воспитательной составляющей, которая одинаково и эффективно присутствовала бы на внеурочно-урочных мероприятиях-занятиях и совместно с двигательной активностью давала возможность не накапливать усталость у студентов, не подводить их к психическому или физическому срыву. Тем самым мы осуществили переход от обычного воспитания к педагогической поддержке, которая органично вошла в деятельность и преподавателя-предметника, и профессионала-воспитателя. А увеличение количества педагогов-воспитателей позволило значительно улучшить *индивидуальную помощь* студентам и в целом качество образования в колледже.



Мы хорошо понимаем, что идеология качества профессионального образования в колледже станет действующей программой лишь тогда, когда она будет облачена в грамотное и своевременное *нормативно-правовое поле*, являющееся алгоритмом действий всех субъектов учебного процесса и одновременно их защитой от каких-либо неожиданностей.

Всего было выработано более пятидесяти локальных документов, которые дали возможность работать практически безошибочно и с нарастанием темпов, заранее планировать, расставлять людей для организации контроля и выполнения намеченного, своевременно делать необходимые коррективы. Появилось чувство уверенности и четкой ориентировки в пространстве и времени.

В связи с вышеизложенным логично задать вопрос: почему в колледже десятки лет не бывает ни одной вакансии и существует четкая позиция кадрового состава исполнителей? Почему даже те студенты, кто отнесен к «группе риска», предпочитают не нарушать законы колледжа? Позволим себе провести аналогию: почему граждане любой благопо-

лучной страны чтят и соблюдают законы, любят свое государство и не хотят покидать его? Наверное, потому, что они согласны со справедливостью законов; потому, что гражданам дают возможность в полной мере раскрыть и проявить в общем деле свои задатки и способности; потому, что достоинства и недостатки граждан оценены справедливо и вовремя; потому, что гораздо «выгоднее» не нарушать существующие порядки, так как они работают на целеустремленного человека, желающего сделать что-то полезное. Много-много таких «потому» в колледже складываются в действующую систему, создающую мотивацию любви к родному учебному заведению, который стал для каждого студента местом, где он получает то, что, возможно, недополучает дома, где интересно и свободно, где *сами студенты являются активными организаторами удовлетворения своих потребностей*, потому что *здесь для всех и для всего созданы все необходимые условия*.

Почему же практически все выпускники колледжа стремятся стать студентами филиала МГТА? Все вышесказанное дает ясный ответ на этот вопрос.

Поступила 17.03.03.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Е.В. Мочалов, доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов
МГУ им. Н.П. Огарева*

В современный период в образовании ставится вопрос о смене аксиологических парадигм. Ключевыми ценностями цивилизационного развития становятся не материальные ценности, а человек и его мир. Внутренний мир человека имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он приобретает свой смысл и духовное измерение. Нравственность при этом выступает как важнейшее измерение духовности человека.

На протяжении многих веков в российском образовании сохранялось религиозное влияние на воспитание. С.Л. Франк, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, И.А. Ильин и другие русские философы считали, что воспитание должно быть религиозным. В идее божественного происхождения и предназначения человека они находили опору для духовного просветления детей.

Второй важной идеей духовного нравственного воспитания является идея семейного воспитания. Семья выступает как первооснова Отечества, нации. Семейное воспитание должно быть национальным по духу и традициям.

Under modern conditions education faces a new challenge so far as axiological paradigms are being changed. Material values are replaced by humanitarian ones. The inner life of a man has various connections and relations with all the universe of human culture and only here a man acquires his significance and spiritual dimension. Morality here is considered to be the most important dimension of human spirituality.

For many centuries in Russian education religious influence on upbringing has been kept. S.L. Frank, V.V. Zenkovsky, V.S. Solov'ev, I.A. Illin and other Russian philosophers thought that upbringing had to be

© Е.В. Мочалов, 2003

religious. They found the support for spiritual enlightenment of children in the idea of divine origin and predestination of human being.

The second important idea of spiritual moral upbringing is the idea of family education. Family is understood as foundation of Fatherland and nation. Family education should be national in its spirit and traditions.

Социокультурная ситуация в России на рубеже XX—XXI в. является одним из тревожных признаков духовного кризиса, сопровождающегося сменой общественного порядка, обострением экологических и социально-экономических проблем, появлением тоталитарных и деструктивных сект с различными видами современного манипулирования человеком. Деформации, которые произошли в нашей стране в эпоху тоталитаризма, привели к забвению многих ценностей русской культуры: духовного подвижничества, православных традиций, гуманности, свободомыслия. В стране «образовался» человек, для которого характерны такие черты, как авторитаризм, агрессивность, страх перед будущим, имеющий неглубокую историческую память, ориентирующийся на потребление материальных ценностей и упрощение внутренней жизни. Рубеж веков — это время, когда человек оказывается в «смысловом промежутке» (В.С. Библер); время, когда образ мира утрачивает качественную определенность, а вместе с ним качественную определенность утрачивает и образ, задающий направление развития общества и образования (К. Ясперс).

Противоречия переживаемого периода проявляются в том, что старые социально-экономические и политические структуры уже не функционируют, а новые существуют лишь в стадии становления. В этот период образование утратило свою основную составляющую — деятельность по развитию духовности человека. Наибольшее значение в системе образования получила его материальная сторона. Практически вся система образования занята созданием научной (материальной) картины мира в ущерб созданию образа духовного человека, живущего в материальном мире. С другой стороны, в обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, ее внутренние личностные свойства, не менее значимые, чем цели коллективные

и общественные. Демократическое государство имеет своей сверхзадачей создание условий для свободного духовного развития личности и защиту гуманистических основ человеческого существования.

«Наше время ни в чем так не нуждается, как в духовной очевидности. Ибо сбились мы и следа нам не видно. Но след, ведущий к духовному обновлению и возрождению, найти необходимо и возможно» (Ильин И.А. О России // Собр. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1986. С. 174). Эти слова принадлежат известнейшему русскому мыслителю первой половины XX в. И.А. Ильину и весьма современны сегодня, когда отечественному обществу необходимы четкие духовные ориентиры. Как отмечает Е.В. Бондаревская, «образование — та область социокультурной жизнедеятельности, где совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации и культуры, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности, творить гуманный ценностный мир, по „мере жизни человеческой“» (Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 19).

Ставится в наше время и вопрос о смене аксиологических парадигм, ключевыми ценностями цивилизационного развития становятся не материальные ценности (сырье, технические разработки, финансы), а человек, его мир — жизненные смыслы, духовные ценности, цели, содержание и способы самореализации, стремление к самосовершенствованию. «Без преображения человеческой души мы никогда не преодолеем трудностей в политике и экономике, но будем терять все новые поколения, воспитывающиеся в бездуховности и нравственном нигилизме. Без такого преображения нам никогда не начертать правильного пути для будущей России, никогда не приобрести „очей сердца“, способных брать



лучшее из внешнего мира, отвергая все, что не служит правде, добру и созиданию» (Святейший Патриарх Московский и Всея Руси Алексей II. Уходящий век: итоги и надежды // Вопр. экономики. 2000. № 12. С. 16).

В социально-философском аспекте духовность определяют также ценности, положенные в основание решения смысла жизненных проблем человека, которые каждый раз индивидуально открываются заново в конкретном историческом времени и пространстве. Новое осмысление феномен духовности получает в современной технологической культуре, когда осознаются идеи глобального единства человечества, кризисной экологической ситуации на планете, нравственный кризис личности, связанный с потерей духовных ценностных ориентиров в отношении к себе, другому, природе, обществу и вместе с тем осознается непреходящая ценность национальных традиций русской школы, опирающейся на традиционную для русских этику долга, чести, достоинства гражданина России.

В научных педагогических исследованиях проблема приращения нового психолого-педагогического знания стала соотноситься прежде всего с познанием человека на разных этапах его развития как историко-культурно-социально-индивидуальной личности. Не случайно Г.С. Батищев отмечал, что, «распредмечивая историю, индивид обретает накопленную ею человечность» (Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М., 1969. С. 106). В связи с тем что в психолого-педагогической науке все больше внимания уделяется личностно-индивидуальным особенностям человека, актуализируется проблема воспитания и образования его духовности в современных условиях духовного кризиса общества. По мнению Е.В. Бондаревской, «воспитание духовности — это путь возрождения русской интеллигенции, создание главной внутренней предпосылки для развития творческой индивидуальности. Воспитание такой личности предполагает разви-

тие духовных потребностей в познании, самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиск смысла жизни, счастья, идеала» (Бондаревская Е.В. Указ. соч. С. 31).

Воспитание духовности — главная воспитательная задача общества. При всем многообразии определений понятия «воспитание» (от древнерусского *възъпити* — возвышение, духовное питание человека, связанное с умением извлекать скрытое), на наш взгляд, наиболее емким является его определение как деятельности по развитию духовного мира личности, направленной на оказание ей педагогической поддержки и самоформирование своего нравственного образа (см.: Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д, 1999. С. 38).

Внутренний мир человека имеет многообразные связи и отношения со всем универсумом человеческой культуры, и именно здесь он приобретает свой смысл и духовное измерение. По мнению Э. Шпрангера, «субъект с его переживаниями и образами вплетен в грандиозную систему мира духа, исторического и общественного по своему характеру» (Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории и психологии. М., 1980. С. 289). Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, природе, обществу. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность при этом служит одним из измерений духовности человека.

Проблема духовности нашла серьезное отражение в светской и православной педагогике. Принципиальное значение для решения проблемы воспитания духовности личности и ее образования имеют труды российских философов, педагогов и психологов как прошлых лет: А.С. Аскольдова, А.И. Введенского, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, Н.И. Пирогова, К.П. Победоносцева, С.А. Рачин-

ского, В.В. Розанова, К.Д. Ушинского, Г.И. Челпанова, так и современности: К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, Т.И. Власовой, В.А. Сластенина, Н.Д. Никандрова, Б.П. Ничипорова, Т.И. Петраковой, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова.

Русская идея в педагогике связана с православием как фундаментом школы, которая учит «божеству и вежеству» (В.О. Ключевский). На протяжении многих веков в российском образовании сохранялось религиозно-духовное влияние на воспитание. Патристика (Василий Великий, Григорий Нисский, Иоанн Дамаскин) проповедовала «взаимное общение и человеколюбие». Первое самостоятельное отечественное педагогическое произведение — «Поучение Владимира Мономаха» — было своеобразной предтечей появившегося много веков спустя знаменитого «Домостроя». В нем концентрировалась программа обучения и воспитания наших предков на основе национальных духовных ценностей.

С.Л. Франк, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, И.А. Ильин и другие русские философы считали, что воспитание должно быть религиозным и в идее божественного происхождения и предназначения человека находить опору для духовного просветления детей, обучения любви. В этом плане важна мысль В.С. Соловьева о том, что неестественно жить без высоких духовных начал, в умственной и нравственной пустоте... С исчезновением глубоких убеждений, подчеркивал философ, всеобщих безусловных идей опустел мир внутренний и потерял свою красоту мир внешний (см.: Соловьев В.С. Несколько слов о настоящей задаче философии // Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1989. С. 15—16).

И.А. Ильин, С.А. Рачинский, П.Ф. Каптерев обращали внимание на то, что духовное развитие человека рассматривается как основа формирования патриотизма, гражданственности, национального самосознания.

Философ, педагог, религиозный мыслитель В.В. Зеньковский исходит из того, что одним из существенных факторов духовного развития личности является

потребность во внутренней целостности в противовес реальности мучительного раздвоения, сопряженности добра и зла в душе человека, ибо «возможность падения не оставляет людей даже на вершинах добродетели». Он пытается соединить проблемы духовности с очищением сердца, постоянным совершенствованием себя, воспитанием как спасением, искуплением, что не может быть ни делом лишь одного воспитания, ни результатом саморегуляции; это — целостный процесс. По мнению ученого, внутренний мир («тишина», «простая гармония сил») может оказаться мнимым достижением, чисто психологическим разрешением внутренних конфликтов, привести к легко возникающим самоуправлению и самовозвышению. Духовно-эмоциональное «созвучие» педагога и детей как необходимое условие «влияния» педагога может быть достигнуто только в том случае, если педагог следует Добру, когда Добро определяет его отношение к людям, детям. Детские души чутко воспринимают все подлинное и глубокое в старших, они особенно восприимчивы к подлинному Добру (см.: Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993).

Н.А. Бердяев основой духовности считал «сердечное созерцание, совестную волю и верующую мысль».

В работах И.А. Ильина раскрыта концепция национального воспитания, в основе которой лежит идея духовного самоопределения личности. Национальное воспитание основывается прежде всего на идеях Родины, нации, патриотизма. Идея Родины предполагает в человеке живое начало духовности, внутренней духовной свободы.

Второй важной идеей духовного нравственного воспитания является идея семейного воспитания. Семья выступает как первооснова Родины, Отечества, нации. Семейное воспитание должно быть национальным по духу, традициям. «Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накаленный уголь духовности, который будет греть его и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни»



(Ильин И.А. Указ. соч. С. 151). Предназначение семьи, как полагал И.А. Ильин, состоит не только в воспитании «духовной личности», но и в передаче из поколения в поколение духовно-религиозной, национальной и отечественной традиции. Основная цель воспитания заключается в получении ребенком доступа ко всем сферам духовного опыта, чтобы его нежное и восприимчивое сердце научилось отзываться на все божественное в мире и людях. Постепенно душе будут открыты природа в ее красоте, величии, целесообразности; искусство, дающее нам радость, сочувствие всему страдающему; любовь к ближнему. Особо значимым считал ученый переживание ребенком молитвенного обращения к Богу, который слышит, любит, помогает. Из духа семьи, из осмысленного восприятия своих родителей и предков возникает в человеке чувство собственного достоинства — основа гражданственности.

Чтобы ребенок стал настоящим представителем своей нации — русским человеком, И.А.Ильин полагал необходимым приучать его к дисциплине, самообладанию, укреплять его волю. Не менее важно обогащать душу ребенка всеми национальными сокровищами: сказками, русской песней, молитвой как сосредоточенной и страстной приобщенностью к Богу, знакомить с житиями святых, российских героев как с образцами святости, героизма, что позволит развивать стремление к доблести, жажду подвига и служения. Родная поэзия, история, искусство — от живописи до музыки, скульптуры, архитектуры — дают возможность понять и почувствовать себя сыном своего народа. Знакомство с экономикой, географией пробуждает интерес к национальному хозяйству как источнику духовной независимости и духовного расцвета народа.

Поступила 29.07.03.

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ: ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

И.В. Загороднова, доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева

В современных условиях проблема воспитания приобретает особую актуальность, поскольку сейчас в нашем обществе происходят переосмысление старых и формирование новых жизненных ценностей, занимающих в воспитательном процессе существенное место. В этих условиях необходима некая идея, способная объединить и сориентировать человека в современном культурном пространстве.

This country has been experiencing reconsideration of old and formation of new spiritual values which are essential for the process of education. The transformation period requires a concept to unite and guide people in the present-day cultural situation. The idea is to apply to the roots, to traditional type of upbringing/education which is a part of a national character and culture. We insist that upbringing/education is a socially indispensable category.

Вопросы, связанные с воспитанием, волновали людей всегда. Воспитательное воздействие на человека оказывается не только в детстве или юности, но и в зрелые годы. Уже у Платона встречается мысль о том, что воспитание и наставничество начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни.

Непосредственное отношение воспитание имеет к педагогике, поскольку педагогика занимается вопросами воспита-

ния и образованный человек для нее — прежде всего воспитанный. Это не основной предмет педагогики, но явление, на которое она не может не обратить внимания. Педагогика, ставя определенные цели воспитания, стремится к формированию у ребенка социально ценных навыков и привычек как основы для проявления индивидуальности.

В представлении педагога воспитание — это действие одного человека на другого. Поэтому воспитатели и настав-

© И.В. Загороднова, 2003

ники играют значительную роль в жизни человека. Миссия «духовного учительства» подвластна не всем. Очень важны средства и атмосфера, при которых происходит воздействие. Субъектом педагогического воздействия могут быть люди духовные, или «духовно направленные в жизни». Здесь хотелось бы сослаться на исследования в области психологии интеллекта, в которых отмечается, что в процессе взаимодействия наставника и ученика наименее важным аспектом является приобретение знаний (известны случаи, когда ученик знает больше учителя), дело заключается в приобретении «стандартов работы и мышления» (Холодная М.А. Психология интеллекта. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. С. 180—181).

Современное состояние нравов вызвано родительской безответственностью и беспомощностью, которые, в свою очередь, являются следствием оскудения духовных традиций. Чаще всего система воспитания родителей лишена всяких возвышенных целей и хорошо осознаваемых задач: она осуществляется стихийно.

В настоящее время воспитание нередко связывается с разрешением только материальных потребностей ребенка. На самом деле воспитание — это отношение к ребенку, и прежде всего необходимая ему любовь. Любовь особенная, та, которая «не раздражается», «не ищет своего». «Истинно любящий живет не собою и не для себя, а теми и для тех, кого любит: его чувства и мысли посвящены только жизни любимых. Его душа неотделима от них» (Православная семья в современном мире. М., 2001. С. 75, 76). Успех в воспитании находится в прямой зависимости от затраченных на него усилий. Иными словами, воспитание — это труд над ребенком и совместно с ним. Старцы, говоря: «Дай кровь — прими Дух», — понимают под кровью усилия. Необходимость воспитания часто недооценивается в том смысле, что оно осознается как доступное каждому, кто мог бы физически произвести на свет дитя. Как таковая, ответственность перед обществом, ребенком, семьей отсутствует или не принимается во внимание.

Частью воспитательной работы, или воспитания, на наш взгляд, должно быть осознание семейной жизни, начинающееся смолоду. В семье главное — единство: «...да будут едино, якоже Мы...» (Ин. 17, 22). В ней не должно быть разномыслия, разногласия, особенно в вопросах воспитания.

Путь семейной жизни в современных условиях труден и тернист. Гармония семейной атмосферы подвергается массе угроз. К сожалению, очень многое сегодня вредит семье, и уберечь ее от этого трудно. В обществе нет правильных семейных устоев: им приветствуются измены и разводы, поддерживается идея существования полигамного брака. Возьмем для сравнения общие представления о православном браке. Основу христианской семьи составляют муж и жена, связанные обетами любви и общности. Глава семьи — мужчина, жена повинует мужу. При этом муж «должен любить свою жену, как самого себя» (Еф. 5, 33).

В христианстве судьба человека — это его «крест», «логика духовного развития». Суть понятия «крест» выражается во внутренней неустроенности человека, имеющего определенную наследственность, ведущего установленный образ жизни. Все это, вместе взятое, в христианстве связано с понятием греха, охватывающего человека и его дух, и имеет судьбоносное значение для педагогической мысли. В таком контексте ребенок с еще не сложившимся характером, с отсутствием четкой внутренней позиции, с наличием разносторонних интересов не может определиться сам. Задача взрослых — содействовать его развитию. А задача воспитателя сводится к тому, чтобы объяснить, в чем состоит цель жизни ребенка, «...дать воспитательный ориентир, идеал, к которому он собственным чувством и волей захочет стремиться» (Рогозянский А. Хочу или надо. О свободе и дисциплине при воспитании детей. М., 2002. С. 10, 146). Иначе говоря, воспитание — это формирование внутреннего стержня.

Заметим, что от воспитания зависит качество жизни общества, а состояние



воспитания связано с порядком в супружеских отношениях. «Великие от брака рождаются бедствия, и великие блага для семейств и обществ... мир состоит из городов, города — из семейств, семейства — из мужей и жен. Итак, когда возникнут ссоры между мужами и женами, извратятся города, а затем и весь мир должен наполниться смутами и войнами» (О семье и воспитании. Книга первая и вторая. СПб.; М., 2002. С. 85).

Несмотря на то что воспитание считается общим делом мужа и жены, особая роль в этом деле отводится матери. Для нее же воспитание начинается, когда ребенок родился. Но начинаться оно должно гораздо раньше — с выбора возлюбленного, потому что это — будущий отец ребенка. Таким образом, мы видим, что тема воспитания неразрывно связана с историей семьи, где духовные традиции передаются из поколения в поколение.

Что касается семьи в России, то ее прочность зависела от сохранения традиционных форм нравственности, присущих данной культуре. Ученые, характеризуя семью как носителя ментальных особенностей, отмечают, что в России ей были свойственны патриархальность, связь с общиной. Семья воспринималась как нравственная основа традиционного образа жизни. Община и семья как институты организации духовной культуры соотносились у русских с их ролью в воспроизводстве традиций (см.: Русские: семейный и общественный быт: Сб. ст. М., 1989).

Хотелось бы отметить, что отношение к детям органически связано с ориентациями культуры. Сегодня, как бы мы этому ни противились, культура видоизменяет традиционные социальные стереотипы. Во второй половине XX в. явно наметилась тенденция, враждебная «детоцентризму». Социально-политическая эмансипация женщин делает их семейные роли, включая материнство, менее значимыми.

Воспитательное воздействие на личность оказывают весь уклад жизни общества, наука, искусство, литература, СМИ. В частности, целенаправленное развращающее влияние средств массо-

вой информации на чувства человека и на подсознание превосходит все воспитательные усилия, предпринимаемые нами. Результатами столкновения влияния СМИ с воспитательными действиями оказываются глубокий пессимизм, аутизм и раздвоенность, одиночество.

Если исходить из определения, что общение есть «совокупность всех общественных отношений», то система образования и воспитания должна играть первостепенную роль в приобщении ребенка к общественным отношениям. Воспитание в этом случае выступает одним из основополагающих факторов развития деятельного общения, в процессе которого человек раскрывает свою общественную природу и присваивает себе эту сущность.

Размышляя о воспитании, нельзя не упомянуть о таком понятии, как традиция (от лат. traditio) — «передача, предание, элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных социальных группах в течение длительного времени» (Словарь иностранных слов. М., 1996). Воспитание традицией — это своеобразный способ передачи накопленного социального опыта людей, одно из основных условий развития человеческой культуры.

Традиции являются важнейшим социальным механизмом: они поддерживают целостность народа, выполняют функцию регуляции отношений, воспитания. Традиции помогают выжить в сложных условиях, сохранить национальное культурное самосознание, личное достоинство человека как представителя определенной нации. Благодаря поддержанию традиций народ сохраняет себя. Традиции, передававшиеся из поколения в поколение, в том числе и воспитательные, — это неоценимые ценности человеческой культуры.

Обращаясь к проблеме необходимости воспитания, известный русский писатель Л.Н. Толстой утверждал, что права воспитывать не существует, сравнивал воспитание с насилием (см.: Толстой Л.Н. Воспитание и образование. Публицистические произведения 1855—

1886 гг. // Собр. соч.: В 22 т. М., 1983. Т. 16. С. 29—66). Аналогичные рассуждения есть у Максимилиана Волошина в дневнике. Им выдвинуто предположение, что воспитание в сравнении с убийством — значительно большее насилие. Попробуем разобраться: так ли это?

Считаем, что в первую очередь необходимо рассмотреть вопрос, касающийся целей воспитания как общественного института. Как нам кажется, очень верные взгляды на сущность воспитания были изложены А.П. Чеховым в письме к брату Н.П. Чехову: «Дело в том, что жизнь имеет свои условия... Чтобы чувствовать себя в своей тарелке в интеллигентской среде, чтобы не быть среди нее чужим и самому не тяготиться ею, нужно быть известным образом воспитанным» (Чехов А.П. Собр. соч.: В 12 т. М., 1985. Т. 12. С. 53).

Итак, воспитуемый — это объект специальной системы воздействия. Система воспитательного воздействия может быть представлена в теории воспитания как взаимодействие индивида и среды или приспособление первого ко второй, подготовка индивида к имеющимся в обществе социальным структурам и институтам. Вследствие этого воспитание выполняет важную регулирующую роль в отношении всех сфер общественной жизнедеятельности, так как становится способом производства и воспроизводства человека.

Резюмируя все, что было сказано выше, можно обобщить: воспитание человека оказывается делом очень сложным, зависящим от различных условий. В значительной степени характер воспитания зависит от идеала, который ставит себе общество, а затем и воспитатель. Здесь следует заметить, что идеал этот не может быть избран произвольно, так как на воспитание ребенка оказывают влияние многие факторы.

Если обозначить суть воспитания в виде более общей задачи — задачи формирования личности, мы поймем, что она включает в себя комплекс подзадач. Это и трудовое воспитание, и умственное, и нравственное, и физическое. Человек — единое целое, выделить какой-либо из перечисленных выше видов воспитания трудно, тем более что природа наделила нас многими способностями, но не все из этих задатков оказываются развитыми. Здесь стоит вновь обратиться к тезису, выдвинутому Л.Н. Толстым. Кроме задатков человеку даны «внутренние силы», или способности к саморазвитию, но мы считаем, что без воспитания, осуществляющегося не самим человеком, а извне, это развитие могло бы идти в неверном направлении или значительно дольше. Из приведенных рассуждений о природе воспитания следует, что нужно не только воспитывать, но и учиться воспитывать.

Сегодня мы становимся очевидцами полярных процессов: распада духовных и нравственных ценностей и одновременно духовного возрождения. Всем известно, что будущее страны зависит от того, на каких ценностных ориентациях воспитывается подрастающее поколение. Сейчас ценности практически не передаются, по сути, образовался «вакуум», что подрывает основы общества. В то же время нам пытаются навязать ценности другого общества. В этих условиях необходима некая идея, способная сориентировать человека в современном культурном пространстве.

Таким образом, воспитание относится к числу категорий «вечных». С ним связаны освоение социально-культурных ценностей и развитие индивидуальных способностей. Оно имеет несомненный приоритет перед образованием, так как создает Человека. И сегодня воспитание нам необходимо, как никогда.

Поступила 28.04.03.



СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В МОРДОВСКОМ КРАЕ (1917—1950-е гг.)*

*Т.И. Шукшина, докторант кафедры научных основ образования
МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

В статье на основе архивных данных и новых источников анализируются главные направления реформирования системы воспитания в мордовском крае в первой половине XX в.; прослеживаются изменения в идеологии образования и воспитания учащихся; характеризуются содержание, основные формы и методы организации воспитательной деятельности.

The article is focused on the studying of the reforming of the educational system in Mordovian region in the XXth century. The study is based on the archive data analysis. The author also studies the changes of educational system and describes main forms, ideas and methods of educational activities.

В советской школе с первых дней ее становления в связи с изменением парадигмы образования упор был сделан на формирование нового человека, нового общества. основополагающие компоненты воспитательной среды дореволюционной школы — вера, семейные традиции — постепенно сменялись совершенно иным пониманием обучения и воспитания, связанного, с одной стороны, с активным привитием детям государственной идеологии, а с другой — с ознакомлением их с трудовыми процессами, определенным видом производственной деятельности. Это свидетельствовало о предельной прагматичности складывающейся системы школьного образования, развитие которой подчинялось общегосударственным приоритетам, и прежде всего экономическим задачам. Концептуально-методологической основой формирующейся системы воспитания являлись принципы классового и партийного подхода, воинствующего атеизма, воспитание в коллективе и через коллектив, воспитание коммунистического отношения к труду.

Существенным элементом педагогического процесса стало антирелигиозное воспитание. В «Положении о единой трудовой школе» отмечалось, что преподавание религиозного вероучения во всех учебных заведениях не допускается. В связи с тем что церковь и существующие религиозные организации пытались про-

тиводествовать изменению содержания обучения и воспитания в школе, учитель должен был возглавить антирелигиозную работу, которая стала уже не только воспитательной, но и политической. Атеистическое воспитание активно внедрялось в процесс обучения, а также во внеурочную и внешкольную работу через проведение различных кампаний. Вместо религиозных учащиеся широко привлекались к проведению новых советских (прежде всего революционных) праздников. Начиная с учреждений дошкольного образования воспитательная работа стала приобретать светский характер. Однако то, что веками было составной частью духовной жизни народа, нельзя было устранить запретами в кратчайшие сроки. Введение политграмоты не заменяло нравственного воспитания, поэтому среди учителей было довольно широко распространено мнение об ошибочности отмены Закона Божьего и о необходимости введения хотя бы преподавания морали.

Серьезное внимание уделялось вопросу воспитания дисциплины учащихся. Ядро педагогов, группировавшихся вокруг Н.К. Крупской, которое определяло и разрабатывало политику школы 20-х гг., всегда подчеркивало важность воспитания сознательной дисциплины. «Если дисциплина в старой школе держалась на поощрениях и наказаниях, на кондуите и золотых медалях, доске для хороших и плохих учеников и беспощад-

* Статья подготовлена при поддержке Правительства РМ (Программа «Федерально-региональная политика в науке и образовании», подпрограмма 1 «Совместно реализуемые научно-образовательные проекты с регионами» № 913-р от 11.08.03).

ных исключениях, то рожденная революцией школа основывалась на концепции, отрицающей всякое внешнее принуждение и подавление личности» (Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы. М., 1992. С. 3). Дисциплина интереса и труда, по мнению создателей единой трудовой школы, должна была прийти на смену дисциплине муштры и зубрежки. Непременным условием организации сознательной дисциплины стало требование глубокого знания и учета в воспитательной работе потребностей, возможностей и интересов ребенка.

Гарантами дисциплины выступали ГУСовские программы, которые преследовали цель развить потребности и склонности детей, удовлетворить их интересы. Педагоги, работавшие по программам ГУСа, знакомили учеников с окружающей жизнью с помощью самых разнообразных форм и методов, адаптированных к детскому организму, учитывающих его возрастные и индивидуальные особенности. Концепции дисциплины представлялись им следующим образом: «Программа нашей трудовой школы, с ее жизненными материалами и активными методами, ей рекомендуемыми, является важной предпосылкой к созданию здоровой трудовой дисциплины на уроках. Задача учителя, руководителя школы не уклоняться в сторону сухой учебы, не идти по линии наименьшего сопротивления в части методов работы» (Середа В.З., Денисов М.Н. К вопросу о мерах поднятия успеваемости и дисциплины // Просвещение на транспорте. 1927. № 4/5. С. 82). Вопрос об улучшении дисциплины учащихся регулярно обсуждался на заседаниях педагогических советов школ, губернских и уездных отделов народного образования.

Между тем положение с дисциплиной в конце 20-х гг. резко ухудшилось. Причиной этого послужили увеличение числа детей в школах, кризисные явления в жизни общества, связанные с коллективизацией, отказом от НЭПа, а также то, что «обострился разрыв между гуманистическими устремлениями теоретиков, педагогов, овладевших методи-

кой комплексных программ, и массой учителей, работающих в переполненных классах и вынужденных заниматься сельскохозяйственным трудом, потому что педагогическая деятельность не обеспечивала им прожиточный минимум» (Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г. Указ. соч. С. 7). К тому же образовательный уровень учителей, осуществляющих воспитательный процесс, в основном был низким.

Формирующаяся система коммунистического воспитания как механизм построения нового общества предполагала доминирование социализации в образовании, пресекая индивидуализм и неколлективистские устремления в школьном деле, не вмещавшиеся в рамки пролетарской идеологии. Роль личности как бы выпадала из поля зрения. Самой прекрасной задачей воспитания провозглашалось создание школьного коллектива, основывающегося на принципе демократизма, в том числе на развитии самоуправления. Последнее с первых дней школьной реформы проявлялось в деятельности общего собрания, исполкомов, класскомов, санитарной и хозяйственной комиссий и др. Между тем итоги обследований школ свидетельствовали о том, что самоуправление было организовано формально и в жизнь претворялось весьма апатично. Известны следующие характеристики самоуправления: «самоуправление замирает, выявляется только в формах общих собраний школ I ступени», «выражается только в системе дежурства», «выполнение только санитарной функции», «действовало оно слабо и во многих школах существовало только на бумаге» (ГАПО, ф. р. 253, оп. 1, д. 1013, л. 27; ЦГА РМ, ф. р. 38, оп. 1, д. 124, л. 5, 12).

Процесс обучения и воспитания планировался как круглогодичный. Однако многочисленные объективные и субъективные причины, влияющие на продолжительность учебного года, часто не позволяли укладываться в установленные временные рамки: учебный год в школах мордовского края длился 4—6 месяцев. Поскольку регион являлся аграрным, то одной из основных причин «сокращенного» учебного года было привлечение



учащихся на сельскохозяйственные или домашние работы. Архивные документы содержат сведения о том, что дети начинали ходить в школу только поздней осенью и заканчивали занятия иногда до наступления весны (ЦДНИ РМ, ф. р. 327, оп. 1, д. 895-45, л. 14).

Официальную идеологию правящей партии большевиков были призваны проводить создаваемые детские и молодежные организации, в частности пионерская. Количество ее членов стремительно увеличивалось. В июле 1928 г. в связи с образованием Мордовского округа была создана единая окружная организация юных пионеров. На 1 августа этого года она насчитывала 225 отрядов, в состав которых входил 6 701 пионер, а к 1 июля 1930 г. — уже 538 отрядов с охватом 18 875 пионеров (см.: Паксютов А.Г. Пионеры Мордовии: К истории развития пионерской организации. Саранск, 1956. С. 51; Под пионерским знаменем / Сост.: В.И. Лопатова, Н.Н. Сласухин. Саранск, 1987. С. 200—201).

Организационно движение строилось следующим образом: основной ячейкой являлся отряд из 40—50 человек, который составляли звенья по 8—10 человек. Пионеры из различных отрядов, обучавшиеся в одной школе, организовывали форпост — общешкольный пионерский коллектив. Однако в условиях мордовского края, особенно сельской местности, форпосты широкого распространения не получили. Следует отметить, что в организацию принимали практически всех желающих. Так, А.Ф. Курамова, одна из первых пионеров, вспоминала: «В пионерскую организацию были приняты и мы, молодые комсомольцы пионерского возраста» (Под пионерским знаменем. С. 19). Пионеры имели свою символику, ритуалы, законы. Они были вовлечены в разнообразную общественно полезную работу: участие в культпоходах, выезды в подшефные села, шефство над беспризорными и малолетними и др. Для детей издавались журналы на мокша- и эрзя-мордовском языках «Якстерь галстук» («Красный галстук») и «Пионерэнь вайгель» («Голос пионеров»).

Таким образом, создание отрядов юных пионеров как нового вида организации детей и подростков явилось той формой коммунистического движения, которая наилучшим образом обеспечивала применение революционных принципов воспитания не только самих пионеров, но и всех детей.

Воспитательная работа среди юношества возлагалась на комсомольские организации. В мордовском крае они появились в начале 1919 г.: первый официальный союз был создан в Ардатове (см.: Лисунова Л.М. Молодежное движение Мордовии: становление и пути развития // Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период: Моногр. сб. / Под ред. Е.Г. Осовского. Саранск, 2003. С. 63). Комсомольские организации быстрыми темпами росли, и к 1930 г. Мордовская областная комсомольская организация насчитывала в своих рядах более 10 тыс. членов, в том числе 3 тыс. представителей коренной национальности (см.: Глазунов Д.И. Комсомол Мордовии в годы Великой Отечественной войны. Саранск, 1957. С. 9, 14). Комсомольцы входили в состав всех учебных организаций, школьных советов и др. Их силами проводились диспуты, вечера самодеятельности и т.д.

Вовлечение учащихся в воспитательный процесс осуществлялось через начинавшую складываться систему дополнительного образования, прежде всего через сеть различных кружков. К 1925—1926 гг. относится возникновение первых кружков авиамоделлистов, химиков, групп любителей лыжного спорта. Кружковая работа прививала любовь к технике, закладывала в детях определенные организационные способности. Кружки спортивного характера помогали развешиванию оздоровительной работы среди детей. Эта задача решалась и по линии пионерских лагерей.

Постановления ЦК ВКП(б) 1930-х гг. радикально изменили облик советских школ, в том числе мордовских. В этот период в школах мордовского края начинают складываться элементы политехнической подготовки учащихся. В решении

о политехнизации начальной и средней школы (3 ноября 1931 г.) были намечены обширные мероприятия: участие в общественно полезной работе, занятия в школьных мастерских (до марта 1937 г.), теоретическое обучение и практика на сельскохозяйственном производстве, экскурсии, политехнический принцип в преподавании некоторых предметов, организация технических кружков. В соответствии с этим школы заключали договоры с колхозами, совхозами, машинно-тракторными станциями и другими сельскохозяйственными предприятиями, на основе которых им выделялись квалифицированные рабочие для руководства занятиями по труду, техническими кружками, а также для оборудования школьных мастерских. Школы брали обязательства по оказанию культурной помощи предприятиям. Так, например, «большую инициативу проявила в этом отношении Хитровская школа Ковылкинского района. Учащиеся помогали колхозным бригадам в выпуске стенных газет, проводили громкие читки газет и художественной литературы среди колхозников...» (Талдин Н.В. Очерки истории мордовской школы. Саранск, 1956. С. 73).

Основное содержание воспитательной работы было направлено на решение следующих задач: во-первых, умственного воспитания, во-вторых, физического воспитания, какое дается в гимнастических школах и военными учреждениями, в-третьих, технического обучения, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и в то же время дает ребенку или подростку навыки общения с простейшими орудиями всех производств.

Во второй половине 1930-х гг. в официальной образовательной политике серьезная роль отводилась революционной героике, пафосу борьбы с «врагами». Это обусловило распространение книг о вождах, деятелях партии, юных героях. Однако литература для детей и юношества того периода страдала серьезными недостатками, в частности для нее был характерен детский авангардизм. Особенно это касалось произведений, рассказывающих о борьбе с кулачеством во время

коллективизации сельского хозяйства. Так, в рассказе П. Силантьева «Карлыган» пионеры не только хорошо работают на осушении болота как инициаторы этого дела, но и руководят взрослыми. Ряд рассказов отличался «манией разоблачения классового врага». Например, в рассказе Н. Путилина «Од лездыхть» («Новые помощники») «деятельность» пионеров, которая свелась к слежке за работой взрослых, «подстегиванию» отстающих и нерадивых, выявлению врагов, привела к тому, что дела в колхозе пошли в гору. В рассказе В. Аношкина «Октябренок Семка» разоблачением классового врага занимается даже октябренок.

Различные формы ученического самоуправления учащихся, активно формировавшиеся в 1920-е гг., ликвидируются: железная пролетарская дисциплина, основанная на единоначалии, ответственности директора и учителя перед вышестоящей организацией, не допускала подлинного самоуправления. Подрастающему поколению прививается не сознательная, а сталинская дисциплина со всеми ее атрибутами. Деятельность общественных организаций, в том числе и пионерских, несмотря на идеологизированность, опиралась на идеи справедливости, уважения и помощи старшим и младшим, трудолюбия, патриотизма, но акценты делались прежде всего на количественных показателях.

Важнейшей формой воспитательной работы школы оставались кружки, секции, детские технические станции. К организации кружков привлекались различные специалисты. Так, например, сопроводительное письмо в Ардатовское районо гласило: «...направляется в ваше распоряжение актриса Глинская Ю.В. по организации и налаживанию работы художественно-драматических кружков в вашем районе» (ЦГА РМ, ф. р. 297, оп. 1, д. 18, л. 3). Бесплатность, доступность кружков, возможность выбора по интересам должны были повлиять на раскрытие способностей и талантов личности. К середине 30-х гг. складывается сеть профильных внешкольных учреждений. Однако удовлетворить запросы всего детского населения не удавалось.



Экстремальные условия военного времени вызвали существенные изменения в деятельности школы, но процесс обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях мордовского края не остановился. Вся работа школ, как и других организаций, строилась под девизом «Все для фронта, все для победы». Большое значение органы народного образования в своей деятельности придавали военно-физическому обучению и воспитанию учащихся. Допризывная военная подготовка учащихся 9—10-х классов (юношей) стала проводиться по 110-часовой программе всеобщего граждан СССР, дополнительно им необходимо было пройти физическую подготовку, военную топографию и ПВХО. На эту программу отводилось 7 ч в неделю (ЦГА РМ, ф. р. 464, оп. 1, д. 428, л. 6). При всех средних школах оборудовались спортивные площадки, штурмовые полосы, военные кабинеты. Хорошие военные кабинеты были в Кочелаевской средней школе Ковылкинского района, Ельниковской средней школе и др. При неполных средних школах из-за отсутствия средств и оборудования создавались только уголки военного дела. С начала 1942/43 учебного года девушки стали изучать санитарное дело. Затем большинство школ переключилось на изучение связи, однако времени на изучение материала не хватило, поэтому с ученицами 8—10-х классов уже по окончании учебного года были проведены 5-дневные занятия по связи, что дало возможность выполнить программу по специальной подготовке (там же, д. 491, л. 25 б).

Во всех неполных средних и средних школах республики были организованы учебно-строевые подразделения. Они сыграли большую роль как в организационном, так и в воспитательном отношении. Военруки проводили инструктивные семинары со школьниками — командирами отделений и во время учебных занятий привлекали их к организации и выполнению различных дел. Несмотря на предписания, в некоторых неполных средних и даже средних школах занятия с мальчиками и девочками проводились совместно из-за того, что чрез-

вычайно мало было мальчиков (по 1—3 человека в классе).

С получением программ по военной подготовке, т.е. с января 1943 г., была введена караульная служба учащихся, которая на этапе внедрения столкнулась со сложностями организационного и материального порядка. Это отсутствие света и помещений, малое количество учащихся, а часто и непонимание организуемого дела. Однако уже к апрелю, после проведения Наркомпросом настойчивой разъяснительной работы, в большинстве случаев проблемы были урегулированы (там же).

Учителя, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием отмечали, что «введение военного обучения значительно повлияло на укрепление дисциплины в школах. Учащиеся полюбили новый предмет, осознали важность военной подготовки и с увлечением занимались» (там же, л. 26).

Определенные новшества в деятельность школ внес 1943/44 учебный год. Ситуация, сложившаяся к началу этого года, требовала пересмотра многих сторон практики обучения и воспитания учащихся в условиях военного времени. Целью всех мероприятий были повышение уровня общеобразовательной подготовки школьников, укрепление дисциплины и порядка. Особое место среди этих мероприятий принадлежит введению раздельного обучения мальчиков и девочек.

Одним из аргументов в пользу раздельного обучения в общеобразовательной школе и подразделения ее на мужскую и женскую была необходимость введения военно-физической и допризывной подготовки. Допризывная подготовка, осуществлявшаяся на старшей ступени, предполагала организацию специальных занятий для юношей. Другим основанием для перехода к раздельному обучению специалисты называли необходимость учета особенностей физиологического развития мальчиков и девочек, требующих обеспечения различных условий организации их обучения и воспитания, подготовки к практической деятельности. В связи с этим продумывались специфика учебного плана и программ

женской школы, заключающаяся во введении курса педагогики (старшие классы) и домоводства (младшие классы), пересмотр содержания некоторых других дисциплин — анатомии, физиологии, гигиены.

Раздельное обучение стало вводиться на основании постановления Совнаркома СССР от 16 июля 1943 г. в неполных средних и средних школах некоторых крупных городов страны — в столицах союзных и автономных республик, отдельных краевых и областных центрах и др. После принятия аналогичных постановлений Совнаркомом РСФСР и Мордовской АССР Наркомпрос республики развернул работу по их реализации.

В мордовском крае для введения раздельного обучения мальчиков и девочек требовались колоссальные усилия: прежде всего необходима была реорганизация имеющихся неполных средних и средних школ в Саранске. По городу был повторно проведен учет детей и подростков по всем микрорайонам, закрепленным за школами. В соответствии с полученными данными была спланирована сеть городских мужских и женских неполных средних и средних школ. На основе приказа Наркомпроса в 1943/44 учебном году были созданы одна мужская средняя школа, две неполные средние мужские школы, три средние женские школы и две неполные средние женские школы (там же, д. 565, л. 81). Контингент учащихся мужских школ по неполным средним составил 526 человек, по средним — 608; женских школ — соответственно 593 и 1 296 (ЦГА РМ, ф. р. 464, оп. 1, д. 491, л. 82).

Организация раздельного обучения в неполных средних и средних школах потребовала перестройки всего учебно-воспитательного процесса в них. В работе мужских и женских школ с первых дней занятий обозначилась существенная разница. В начале учебного года в мужских школах дисциплина была неудовлетворительной, встречались факты хулиганского поведения: стрельба из рогаток в стекла, свист в классах и др. «Мальчики, пришедшие из разных школ, от разных преподавателей и учителей, с разными привычками и правилами поведения вели себя в школе бурно, недисциплинирован-

но, надеясь на то, что их в школе не знают и сразу не примут соответствующих мер наказания за любой поступок» (там же).

На селе и в других населенных пунктах, где обучалось до 75 % всех школьников, обучение детей оставалось совместным (см.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941—1961 гг. / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М., 1988. С. 177—178). В то же время, как и в целом по стране, введение раздельного обучения в Саранске породило существенные трудности для школ, органов управления образованием, учительского корпуса, а также для самих учащихся и их родителей. Вряд ли можно признать целесообразной сложнейшую кропотливую работу по реорганизации городской школьной сети, перераспределению контингентов обучающихся, налаживанию заново внутренней жизни и регламента школ, укомплектованию их педагогическими кадрами. По оценке исследователей, «хотя эта мера была продиктована спецификой в подготовке юношей и девушек к обороне и в целом к практической деятельности, она наносила определенный ущерб воспитываемому обучению в целом и не получила положительного отклика педагогической общественности. Однако это нововведение не оказало заметного влияния на деятельность массовой школы» (Современные проблемы истории образования и педагогической науки: Моногр. сб.: В 3 т. / Под ред. З.И. Равкина. М., 1994. Т. 2. С. 93).

Несмотря на огромное количество проблем, власти не переставали уделять внимание и вопросам, связанным с организацией пионерских лагерей и детских оздоровительных площадок. В течение лета 1941 г. в республике было запланировано развернуть 28 пионерских лагерей разных видов с охватом 4 500 пионеров, в том числе 24 районных (с охватом 2 250 человек), 2 городских (1 350), 1 республиканского (600), а также 1 лагеря при Темлаге НКВД (300 человек). Кроме того, во всех городах и районах велась работа по организации походно-полевых лагерей с охватом 7 000 человек. Продолжительность сме-



ны в зависимости от вида лагеря была: в районных — не менее 15 дней, городских и республиканском — 20 дней, походно-полевых — 5 дней. Для того чтобы в лагерях детям были созданы условия для «хорошего отдыха», требовалось обеспечить их квалифицированными педагогами и методическими работниками и провести 5-дневный инструктивный семинар начальников лагерей и старших пионерских вожатых (ЦГА РМ, ф. р. 464, оп. 1, д. 417, л. 44).

К лету 1943 г. сложились 4 основные формы организации каникул: пионерские лагеря сроком на 21 день (700 лагерей — в Ардатовском, Zubovo-Полянском, Инсарском, Ичалковском, Ковылкинском, Краснослободском, Темниковском, Трехбеевском и Рузаевском районах), пионерские лагеря сроком на 45 дней (300 — в Саранске), детские площадки на 30 дней (800 — в основном в районах, где не было лагерей первого вида) и детские площадки на 45 дней (200 — в Саранске) (там же, д. 556, л. 94).

В соответствии с типологией детских внешкольных учреждений к концу 1940-х гг. в России наибольшее распространение среди них имели следующие: а) дворцы, дома, клубы; б) детские стадионы и парки; в) детские спортивные школы; г) детские экскурсионно-туристические станции; д) дома художественного воспитания; е) станции юных техников, юных натуралистов и опытников сельского хозяйства. В Мордовской АССР к этому времени насчитывалось 8 домов и клубов, 2 детские спортивные школы и 6 станций юных техников, юных натуралистов и опытников сельского хозяйства (там же, д. 928, л. 1—18). Причем из указанного числа домов и клубов в Ардатовском и Ичалковском районах 2 не функционировали. Лишь Саранский городской дом пионеров имел свое помещение, в котором действовали 7 кружков (литературный, театральный, музыки, пения, хореографический, спортивный, шахматный) с общим охватом 569 детей. В Кадошкинском пионерском клубе, размещавшемся на базе средней школы, 3 месяца был ремонт, в течение которого заведение не работало. Среди

станций юных техников, юных натуралистов и опытников сельского хозяйства 1 имела статус республиканской, 1 — городской (детская техническая станция — Саранск) и 4 — районных (юннатов — Посоп, Теньгушево, Инсар; детская техническая станция — Ширингуши). На базе Республиканской станции юных натуралистов в кружках растениеводства, овощеводства, зоологии, животноводства, птицеводства, пчеловодства занимались 356 детей. Саранская городская станция юных техников, располагавшаяся в здании дома пионеров, организовала 7 кружков для 165 детей — 2 токарных, 2 фото, 2 авиамоделльных и 1 мотоциклистов. Кроме того, вне учреждения функционировали еще 4 кружка, которые посещали 46 подростков. Наряду с другими трудностями в организации работы станция постоянно сталкивалась с проблемой отсутствия электроэнергии, что приводило к перерывам в занятиях.

Складывающаяся в республике уникальная сеть внешкольных учреждений заложила прочный фундамент дополнительного образования в регионе.

Учителя края вместе с учащимися непосредственно участвовали в общественно полезном труде на сельскохозяйственных работах, осуществляли шефство над госпиталями. Труд многих из них был отмечен наградами и почетными званиями. Это — А.П. Лавровская — учительница Сабаевской начальной школы Кочкуровского района, С.Ф. Кечина — зав. Грачевниковской начальной школы Краснослободского района, Д.М. Радина — директор Большемандышской школы Атяшевского района, С.Д. Бояров — директор Рыбкинской средней школы, С.И. Броницкий — инспектор Инсарского отдела народного образования, И.А. Толстых — зав. Саранским гороно (там же, д. 645, л. 22).

Таким образом, процесс формирования новой системы воспитания в школах мордовского края в исследуемый период был сложным и противоречивым. Сделанный нами анализ показал, что нельзя построить эффективную систему воспитания, отбрасывая культуру прошлого, идеалы и традиции, накопленные миро-

вой и русской педагогической мыслью, или отбирая из них только подходящие для решения политических задач. Воспитательный процесс может совершенствоваться постоянно, в непрерывном взаимодействии настоящего с прошлым.

Относительно особенностей воспитательной работы можно говорить, что элементы умственного, нравственного, трудового, эстетического воспитания занимали существенное место в процессе образования. Утверждение парадигмы «труда» привело к тому, что основной упор в учебно-воспитательной работе был сделан на воспитание нового человека. Новая школа была связана с жизнью и ориентирована на свободное творчество учителей и учеников. Однако жесткий контроль по всем направлениям, тотальная унификация и регламентация

деятельности, установка на утилитаризм в образовании, на послушание и дисциплину, усиление политической индоктринации привели к тому, что черты национальной самобытной культуры мордовского народа были практически полностью сглажены, изъяты из содержания воспитания и школа на долгие годы превратилась в «орудие строительства социалистического общества». Детское сообщество зеркально отражало происходившие в государстве и в республике процессы. Муштра, заорганизованность, послушное растворение личности в группе, принудительное подчинение «единой воле», запуганность и т.д., несомненно, обедняли процесс воспитания, закрывали пути для полноправного участия детей и подростков в решении важных проблем общества.

Поступила 27.08.03.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА ОБ АВТОРСТВЕ «СПОРНЫХ ТЕКСТОВ» В РОССИЙСКОЙ БАХТИНИСТИКЕ (М.М. Бахтин и его соавторы)

Н.Л. Васильев, профессор кафедры русского языка МГУ им. Н.П. Огарева

В статье, написанной на основе доклада автора на XI Международной Бахтинской научной конференции (Куритиба, 21—25 июля 2003 г.), излагаются основные вехи истории приписывания М.М. Бахтину работ, изданных под именами его близких друзей — В.Н. Волошинова, П.Н. Медведева, И.И. Канаева, а также этапы научной полемики по этому поводу. Делается вывод, что в российской и мировой науке за последние десять лет произошел существенный поворот в трактовке данного вопроса — от неkritичного цитирования «спорных текстов» как безоговорочно бахтинских до признания разной степени соавторства ученого в отношении конкретных книг и статей, вышедших из «круга Бахтина».

The article describes the history of ascribing to M.M. Bakhtin the works published under the names of his close friends — V.N. Voloshinov, P.N. Medvedev, I.I. Kanaev, and the stages of the relevant scholarly polemics. It is concluded that in the last 10 years both in Russia and abroad there has taken place a serious change in the treatment of the problem: the uncritical citing of the «disputed texts» as undoubtedly Bakhtin's has been replaced by recognition of different amounts of co-authoring in definite books and articles belonging to «Bakhtin's circle».

В 1973 г. В.В. Иванов — один из авторитетных советских ученых — сделал печатное заявление о том, что ряд книг и статей, вышедших в 1920-е гг. под фамилиями В.Н. Волошинова и П.Н. Медведева («Фрейдизм: Критический очерк», «Формальный метод в литературоведении», «Марксизм и философия языка» и др.), принадлежит перу М.М. Бахтина. Поскольку это произошло еще при жиз-

ни последнего и в какой-то мере с его молчаливого согласия, научная сенсация вскоре стала фактом, казалось бы, не требующим доказательств. Ссылки на некоторые работы Волошинова и Медведева как на собственно бахтинские вскоре стали обычным, если не сказать модным, явлением. Этому способствовало, в частности, то обстоятельство, что фамилии Медведева и Волошинова почти ничего

© Н.Л. Васильев, 2003



не говорили исследователям нового поколения, да и само имя Бахтина выплыло из забвения сравнительно недавно. Заметим, что смелое решение В.В. Иванова было своевременным и явилось закономерной реабилитацией Бахтина как выдающегося исследователя-методолога 1920-х гг., причастного к написанию классических трудов в области философии, психологии, литературоведения и лингвистики.

Между тем многих ученых интересовало, почему Бахтин и его друзья решились на такой необычный, едва ли не беспрецедентный в издательской практике авторский эксперимент. Ответы на этот вопрос — в том числе со ссылками на устные реплики Бахтина — давались самые разные: необходимость в заработке; отсутствие у Бахтина связей в научно-издательском мире; его духовное бескорыстие; особое — диалогическое — отношение к творчеству; неумение доводить до конца ранее «проговоренные» работы; стремление помочь друзьям в их научной карьере; осторожность Бахтина, в условиях жесткого идеологического диктата скрывавшего свою индивидуальность под несколькими именами; реализация на практике теоретических положений о различных формах бытования «чужого слова»; своеобразная авантюрная реакция ученого и его круга на всеобщее «разложение» и др.

В соответствии с господствовавшими к началу 1990-х гг. представлениями Медведев и Волошинов не были профессиональными или, по крайней мере, достаточно самостоятельными исследователями. Поэтому делались выводы, что они согласились поставить свое имя на работах Бахтина по каким-то конъюнктурным соображениям. Реже высказывались предположения, что такого рода соавторство устраивало всех, включая Бахтина, не имевшего в те годы официального статуса ученого или не желавшего открыто приспосабливать свой философский метаязык и методологию к марксистской идеологии. Волошинов и Медведев могли пойти на этот шаг, понимая, что иного пути опубликовать бахтинские труды в ближайшее время нет, а спустя

несколько лет они потеряют актуальность. (В таком случае все действующие лица остаются на достойной этической высоте.)

Не до конца проясненные обстоятельства, касавшиеся «спорных текстов», вызвали естественное желание разобраться в существе дела, расставить все точки над и. Сомнения относительно исключительно бахтинского авторства высказывались с середины 1980-х гг. и на Западе (И.-Р. Титуник, Г.-С. Морсон, К. Эмерсон и др.). Концептуально же вопрос о необходимости ответственного, взвешенного разговора по этому поводу был поставлен на родине ученого. Одна из публикаций такого рода (М.М.Бахтин или В.Н. Волошинов? // Лит. обозрение. 1991. № 9) получила широкий резонанс не только в России, но и за рубежом. С помощью разных аргументов, прежде всего сравнительного и статистического анализа, в ней доказывалось, что книги «Марксизм и философия языка» и «Проблемы творчества Достоевского», вышедшие одновременно в 1929 г., не могли быть написаны одним автором, т.е. Бахтиным, — и делался следующий вывод: «Анализ методологии, терминологии, содержания обеих книг, их композиции, архитектоники, отдельных элементов стилистики, а также внимательное рассмотрение эволюции творчества М.М. Бахтина (он называл себя литературоведом, философом, но никогда не говорил о себе как о лингвисте. — Н.В.) свидетельствуют о недостаточности аргументов для приписывания ему книги „Марксизм и философия языка“. Очевидно, в данном случае мы должны говорить о диалогическом влиянии ученого на своего товарища по жизни и научным интересам». Сейчас можно признаться в том, что в основе указанной статьи лежала и сверхзадача — путем достаточно категоричного отрицания авторства Бахтина вызвать реакцию контраргументации со стороны лиц, причастных к изданию бахтинских трудов в России и ведавших его литературным наследством.

Появление статьи действительно привело к «необратимой... ядерной реакции», вызвав дискуссию и череду публи-

каций, прямо или опосредованно поддерживавших ту или иную точку зрения (Ю.П. Медведев, О.Е. Осовский, С.Г. Бочаров, С.С. Конкин, В.С. Баевский, Н.А. Паньков, И.В. Пешков, В.В. Иванов, Н.А. Слюсарева, М.В. Алпатов и др.). Можно сказать, что данный вопрос стал в 1990-х гг. одним из наиболее интригующих в изучении биографии Бахтина, его окружения и литературного наследства так называемого «круга Бахтина».

Прежде всего выяснилось, что ближайшие друзья и потенциальные соавторы Бахтина не были людьми, далекими от академической науки, и, следовательно, их общение с Бахтиным основывалось не только на личных симпатиях, но и на общности научных интересов. П.Н. Медведев (1892—1938), во многом благодаря исследованиям его сына — Ю.П. Медведева, предстал более глубоким литературоведом, чем это казалось ранее. В.Н. Волошинов (1895—1936), биография которого почти не была известна, стал восприниматься как сложившийся гуманитарий, оставивший заметный след в научной жизни своего времени. Достаточно сказать, что после окончания Гражданской войны он получил филологическое образование в престижном Петроградском университете, а затем продолжил его в аспирантуре Института сравнительной истории литератур и языков Запада и Востока (ИЛЯЗВ), став заметным фигурантом в научных кругах Ленинграда. Попытки некоторых исследователей, в основном сторонников сугубо бахтинского авторства «спорных работ», дискредитировать Волошинова, представить его как своеобразного выскочку, комично старавшегося играть роль ученого, а на самом деле озвучивавшего мысли «кукловода» Бахтина, явно неудачны. Волошинов был не просто самостоятельным человеком и исследователем, во многом он развивался независимо от Бахтина — под влиянием академической школы филологов Ленинградского университета и других научных организаций северной столицы. Личность любого ученого раскрывается не только в его печатных трудах, но и в ежедневном, будничном общении с кол-

легами, студентами, в диалогах, спорах, дискуссиях, административных действиях и т.д. В документах своего времени Волошинов выглядит достойно во всех названных амплуа.

В создавшихся условиях сторонники бахтинского авторства стали говорить прежде всего о методологической и стилистической близости авторизованных и «спорных» произведений Бахтина. Действительно, стыковки тех и других текстов порой удивительны и вряд ли случайны. Мы можем обнаружить, в частности, идентичные резюме во многих сочинениях, вышедших из «круга Бахтина»: «Остается подвести итоги...», «Теперь остается только подвести итоги...», «Теперь мы можем подвести некоторые итоги»; «Остается подвести краткий итог» и т.п. Но одновременно в приписываемых Бахтину работах встречаются такие мысли и термины, которые не были ему свойственны на протяжении всего творческого пути, находятся в противоречии с его собственными высказываниями. В описании типологии художественной речи в романах Достоевского Бахтин совсем не упоминает о несобственно-прямой ее разновидности, хотя, казалось бы, очевидна направленность последней на выражение «чужого» слова. Между тем Волошинов посвящает этому синтаксическому явлению целую главу («Несобственная прямая речь во французском, немецком и русском языке») в книге «Марксизм и философия языка», отмечая во вводной ее части, что «явление несобственной прямой речи в русском языке <...> еще никем не было описано». Говоря в другой главе о косвенной и прямой речи, Волошинов выделяет следующие «модификации» обеих: предметно-аналитическая, словесно-аналитическая, импрессионистическая, подготовленная прямая речь, овеществленная прямая речь, предвосхищенная и рассеянная чужая речь, риторическая прямая речь, замещенная прямая речь. Ничего подобного — ни в концептуальном, ни в сугубо терминологическом плане — мы не встречаем у Бахтина. Рассуждая о типах художественного слова Достоевского («Проблемы творчества Достоевского»),



он дает совершенно иную классификацию и при этом ничего не говорит о косвенной речи. Объяснить данное противоречие, продолжая думать, что обе книги созданы одним автором, нельзя.

Такие же выводы можно сделать относительно некоторых других «спорных текстов». Книга «Фрейдизм» (1927 г.) написана с несвойственными Бахтину установкой на широкого читателя, энергичностью, прямолинейностью развертывания мыслей. В статье «О границах поэтики и лингвистики» (1930 г.), также приписываемой ученому, заметно сильно его волошиновское начало (особенно ярко проявившееся в цикле статей, опубликованных в «Литературной учебе»): посвящение его коллеге по работе в ИЛЯЗВе «Николаю Васильевичу Яковлеву», иронические эпиграф и концовка, воинствующий марксизм, марризм, недооценка индоевропеистики, ссылки на работы самого Волошинова, в том числе по теории музыки, затяжная полемика с П.Н. Медведевым, идеологический ригоризм — чего мы не находим в авторизованных трудах Бахтина.

Анализ истории создания, концептуальности и стилистики книги «Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке», в частности, показывает, что она состоит из двух разнородных частей, принадлежащих, вероятно, разным авторам: предположительно одна написана преимущественно Бахтиным, другая (в том числе и предисловие к самой книге) — Волошиновым. Объясняется это тем, что данная книга была скомпонована из двух волошиновских монографий, одновременно фигурировавших в издательском плане ИЛЯЗВа в 1928 г., — «Проблема передачи чужой речи: (Опыт социо-лингвистического исследования)» и «Марксизм и философия языка (основы социологического метода в науке о языке)». Самим Волошиновым или его руководством, по-видимому, был сделан выбор в пользу более актуального исследования, которое, однако, на заключительной стадии редакционной подготовки включило в себя в качестве третьей структурной части основное содержание

первой монографии. И если первые две части книги насквозь теоретичны (речь в них и формально, и по существу идет о проблематике так называемой «философии языка»), то последняя имеет более фактографическую направленность, ранее чрезвычайно употребительный термин «философия языка» в ней вообще не встречается. Из этого следует вывод: либо Бахтину, помимо трех *чужих*, надо приписывать и книгу «Проблема передачи чужой речи», либо указанная монография была написана кем-то другим...

Новые документы (архивные данные, воспоминания, письма корреспондентов Бахтина), опубликованные в 1990-е гг., к сожалению, не раскрывают тайну создания «спорных текстов», а, скорее, делают ее более загадочной вследствие противоречивости многих фактов, недоговоренности, двусмысленности. Так, В.В. Иванов сообщает: «После того, как в предыдущих разговорах со мной Бахтин удостоверил свое авторство применительно ко второй книге Волошинова и книге Медведева, во время очередной встречи я задал ему вопрос о книге Волошинова „Фрейдизм“. Бахтин нехотя процедил: „Да, и в этой книге основную часть я написал“. При разговоре присутствовала жена Бахтина Елена Александровна. Она возмутилась: „Да что ты, Мишенька, говоришь! Я же под твою диктовку всю эту книгу своей рукой написала“. Бахтин нехотя согласился» (Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1995. № 4. С. 136 — 137). Однако В.А. Свительский, тоже ссылаясь на собственный разговор с ученым, передает следующее: «...отвечая на вопрос об авторстве книг, подписанных именами Медведева и Волошинова, Михаил Михайлович назвал своим созданием книгу о формальном методе. <...> Про другие же работы Бахтин сказал, что в них выражены его идеи, развитые им в лекциях для круга учеников» (М.М. Бахтин и перспективы гуманитарных наук. Витебск, 1994. С. 19). Таким образом, мы переходим, говоря об авторстве «спорных текстов», в плоскость рассуждений об авторе-теоретике, методологе и авторе-исполнителе, едва ли не «литературном негре»...

Большинство исследователей данного вопроса полагает, что марксистский слой указанных книг принадлежит не Бахтину, а его соавторам или неофициальным редакторам книг; между тем В.В. Иванов считает, что оба голоса — подлинно бахтинский и внешний, рассчитанный на идеологическую конъюнктуру — исходят от самого Бахтина: «Из разговора с Бахтиным мне стало ясно, что главной причиной его появления „под маской“... были условия цензуры. Не только в заглавии, но и в содержании книг необходим был такой компромисс с официальной идеологией, на который Бахтин не был готов пойти. Но он согласился написать тексты, которые стилизованы в духе компромисса, в то время требовавшегося. Я полагаю, что при серьезном исследовании этих книг... можно выделить два разных „голоса“ (в бахтинском смысле). Один из них принадлежит Бахтину, другой — предполагаемому фиктивному автору, стоящему на официальной марксистской точке зрения»; «То, что в книгах, изданных под чужими именами, не совпадает с известными нам бахтинскими текстами, следует приписать голосу фиктивного автора — носителя официальной марксистской идеологии. Но и этот голос звучит благодаря писательскому дару создателя сложной диалогической композиции. Им был сам Бахтин: книги в целом написаны им» (Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1995. № 4. С. 136).

По словам В.А. Свительского в цитированной выше работе, Бахтин скептически оценивал научные способности Волошинова, считая его только своим учеником, подмастерьем: «Он отрицал, что у Волошинова есть что-либо самостоятельное и отмечал в своих отношениях с ровесником, как я записал, „естественное соотношение между учителем и учеником“». В.В. Иванов, вероятно под влиянием появившихся исследований о научной карьере Волошинова, свидетельствует противоположное: «Напротив, ничего дурного от него [Бахтина] я не слышал о Волошинове. Полагаю, что и вклад самого Волошинова в подготовку книги о философии языка мог быть не-

малым: он был образованным филологом» (С. 138). Это еще одно внутреннее противоречие мемуариста В.В. Иванова: значит, монография была написана двумя авторами — Бахтиным и Волошиновым! Нам уже приходилось говорить в специальной работе, посвященной личности и творчеству Волошинова (Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000. № 2), что Бахтин, вероятно, недооценивал филологический потенциал своего друга, оставаясь в плену прежних — невеличко-витебских — впечатлений о нем как о несостоявшемся юристе по образованию, не слишком талантливым поэте и композиторе. Между тем к середине 1920-х гг. Волошинов рассматривался многими современниками как весьма перспективный молодой исследователь. В его близкое окружение входили, в частности, известные литературоведы, лингвисты, критики В.А. Десницкий, Л.П. Якубинский, В.Ф. Шишмарев, Н.В. Яковлев, Г.Е. Горбачев и др. Знал и даже упоминал о нем в письмах М. Горький. В отличие от Бахтина Волошинов жил полнокровной академической жизнью — общением с коллегами, участием в повседневной научной, преподавательской и организационно-административной работе. И, вероятно, уже не столько Бахтин, сколько сам Волошинов подпитывал друга новыми идеями, являлся связующим звеном между взрослеющей советской филологией и не работавшим в то время, серьезно больным костным туберкулезом Бахтиным.

Не проясняют ситуацию и скудные высказывания самого Бахтина по поводу его коллег и их общих книг, известные ныне благодаря публикации устных мемуаров и писем ученого. Во всех случаях Бахтин комментирует данный казус крайне неопределенно, уклончиво. Ср., например: «Книги „Формальный метод“ и „Марксизм и философия языка“ мне очень хорошо известны. В.Н. Волошинов и П.Н. Медведев — мои покойные друзья; в период создания этих книг мы работали в самом тесном творческом контакте. Более того, в основу этих книг и моей работы о Достоевском положена *общая* концепция языка и речевого про-



изведения. В этом отношении В.В. Виноградов совершенно прав. Должен заметить, что наличие общей концепции и контакта в работе не снижает самостоятельности и оригинальности каждой из этих книг. Что касается до других работ П.Н. Медведева и В.Н. Волошинова, то они лежат в иной плоскости, не отражают общей концепции и в создании их я никакого участия не принимал. Этой концепции языка и речи, изложенной в указанных книгах без достаточной полноты и не всегда вразумительно, я придерживаюсь и до сих пор...» (из письма Бахтина В.В. Кожинуву от 10.01.61). Поэтому его суждения легко можно интерпретировать в пользу любой версии авторства «спорных текстов». Странно, однако, что в архиве Бахтина не сохранилось следов работы ни над одним из сочинений, относящихся к корпусу «спорных текстов», хотя остались рукописи, наброски более ранних по времени философских произведений.

Необходимо заметить, что доверие к автобиографическим признаниям ученого в последнее время существенно пошатнулось вследствие выявленной исследователями склонности Бахтина к разного рода мистификациям. С.С. Конкин документально обосновал недворянское (купеческое) происхождение ученого, хотя сам Бахтин не раз подчеркивал свою связь с известным дворянским родом. В.И. Лаптун, Н.А. Паньков и некоторые другие исследователи обратили внимание на то, что Бахтин мог и не закончить гимназического курса вследствие болезни, а позже, следовательно, не иметь формального основания поступить в университет, хотя сам ученый неоднократно подчеркивал, что он учился в двух университетах (Новороссийском и Петроградском) и в конечном счете получил высшее образование. Витебские исследователи А.Г. Лисов и Е.Г. Трусова обнаружили документы рубежа 1910 — 1920-х гг., в которых Бахтин, отчасти ориентируясь на жизненные вехи своего старшего брата Николая, утверждает, что родился то в 1891, то в 1892, то в 1893 г. (на самом деле в 1895 г.) и, подобно своему другу философу М.И. Кагану, учил-

ся в 1910 — 1912 гг. в Германии (в Марбурге и Берлине), а в 1914 г. закончил Петербургский университет (на самом деле до 1916 г. жил в Одессе) и позже якобы готовился к профессорскому званию... Мы понимаем, конечно, что Бахтин вынужденно или отчасти авантюрно, карнавально мистифицировал советских чиновников относительно своего прошлого, его жизнь пришлось на переломный момент русской истории, когда необходимость буквального физического выживания заставляла идти на подобные шаги. Но почему не допустить, что невинные *корректировки* ученым биографии не распространялись и на высказывания о собственном научном творчестве? Например, при поступлении в 1945 г. на работу в Мордовский пединститут в списке изданных трудов Бахтин указал, что он не включил «мелкие статьи и рецензии в журналах и газетах», хотя исследователям знакома лишь одна небольшая заметка, подписанная именем Бахтина, в невеликой газете «День искусства» (1919 г.). До выхода в свет книги «Проблемы творчества Достоевского», да и гораздо позже, других публикаций в периодической печати, за исключением статьи «Опыт изучения спроса колхозников» в журнале «Советская торговля» (1934 г.), у него, насколько это известно, не было.

Указанные обстоятельства заставляют теперь гораздо осторожнее комментировать высказывания Бахтина относительно его друзей — П.Н. Медведева и В.Н. Волошинова — и трудов, вышедших под их именами. Характерно следующее признание, сделанное авторитетным канадским исследователем К. Томсоном о прежней и нынешней степени доверия к тем или иным фактам, сделанное им на основе впечатлений от IX Международного Бахтинского конгресса в Берлине в 1999 г.: «Я не слышал почти-точно-благоговейных докладов в Берлине — жанра, который я порой замечал на предыдущих конференциях. Является ли это знаком того, что Бахтинские исследования вошли в новую фазу, за пределы прежних дебатов, в которых некоторые комментаторы, как казалось, возглашали

тайное знание о правде идей Бахтина? Я использовал слова „Ложь понять легче, чем правду“ как название для моей статьи. Это — умный афоризм, приписанный Бахтину Брайеном Пулом в его докладе на конференции, и мой способ намекнуть, чтобы мы держали в уме и бахтинское эксцентричное отношение к „правде“ его собственной биографии, и наше собственное использование этих скользких понятий» (Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000. № 2. С. 160).

Одним из существенных доводов в пользу участия Бахтина в создании «спорных текстов» является письменное подтверждение еще одним его другом — биологом И.И. Канаевым — того, что принадлежащая последнему работа «Современный витализм», опубликованная в журнале «Человек и природа» в 1926 г., была написана именно Бахтиным, хотя и не без помощи невольного «соавтора», выразившейся в доставке необходимой научной литературы и, вероятно, каких-то консультациях. Однако это не ведет автоматически к распространению авторства Бахтина на другие тексты, вышедшие из круга его друзей.

Оригинально доказывает присутствие в «спорных» и бесспорных текстах Бахтина единого автора И.В. Пешков, хотя умственные построения последнего — всего лишь красивая, но малоубедительная гипотеза. Так, в своей книге «М.М. Бахтин: от „Философии поступка“ к риторике поступка» (М., 1996) московский литературовед пишет: «...работы Бахтина под маской это не уход автора от ответственности, как думал Васильев [Н.Л. Васильев], а, наоборот, верность замыслу, только не философии поступка, как полагают философы-профессионалы, а риторике поступка, поскольку это верность не *теоретическому*, а *практическому*, действительному и действенному» (С. 100).

Более перспективны, на наш взгляд, попытки отдельных исследователей опровергнуть или подтвердить авторство Бахтина с помощью компьютерных методов анализа текста, однако полученные ими результаты кардинально расходятся. Д.А. Татарников, используя методику

электронного сравнения словарно-терминологической базы подлинных и «мнимых» текстов Бахтина, сделал следующее заключение: «...как показал опыт составления лексико-терминологического Указателя и сравнения на его основе работ П.Н. Медведева и В.Н. Волошинова с произведениями, представленными в данном томе (Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. Киев, 1994. — *Н.В.*), корреляция терминологии в этих работах недостаточна, чтобы говорить о едином авторстве, стиль и лексика существенно различны. Общие же критическая аргументация и бахтинская (когеновская) философская терминология, присутствующие там, говорят только о принадлежности к единому философскому кругу (школе) и подтверждают факт близости и „диалогичности“ общения данных людей». И.В. Пешков же в одной из последних по времени работ, путем тщательного сравнения терминологического словника двух приложений из «Личного дела В.Н. Волошинова» с текстовыми массивами «Марксизма и философии языка» (МФЯ), «Формального метода в литературоведении» (ФМЛ), «Проблем творчества Достоевского», других трудов Бахтина и Медведева, а для большей объективности еще и книг А.А. Потебни, Л.С. Выготского, Г.О. Винокура, О.М. Фрейденберг, пришел к противоположному и, на его взгляд, окончательно выводу: «Мне представляется текстологически доказанным теперь, что и ФМЛ и МФЯ написаны Бахтиным по крайней мере по преимуществу...»; «Теперь пусть сторонники коллективного авторства вылавливают в спорных текстах дружеские вкрапления».

Надо отдать должное последнему исследователю: выявленные им лексические, фразеологические и терминологические параллели между работами, вышедшими из «круга Бахтина», впечатляют. Заметим, однако, что оба автора — и Д.А. Татарников, и И.В. Пешков — по своему правы. Первый сравнивает «спорные тексты» с ранними, причем преимущественно философскими, трудами Бахтина («Искусство и ответственность», «К философии поступка», «Автор и герой в



эстетической деятельности», «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве»), в которых, естественно, еще преобладает прежний философский метаязык ученого. Второй же опирается на труды Бахтина, написанные им после «социологического периода», — и в них неизбежно сохраняется инерция понятийного аппарата, выработанного в кругу соавторов и друзей ученого.

Определенный свет на возможные обстоятельства создания «спорных текстов» проливает опубликованная Бахтиным совместно с его многолетним товарищем по работе в Мордовском университете — кандидатом филологических наук, доцентом, членом СП СССР Л.Г. Васильевым — рецензия на пьесу драматурга Г.Я. Меркушкина «На рассвете», поставленную в Саранске (Сов. Мордовия. 1959. 17 мая). Текст рецензии в отличие от других трудов ученого, даже рукописных заметок и конспектов, почему-то не вошел в многотомное «Собрание сочинений» Бахтина, выпускаемое ныне сотрудниками ИМЛИ им. М. Горького Российской академии наук, хотя специалистам указанная работа саранских литературоведов, кстати лишь восьмая (!) публикация Бахтина начиная с 1919 г., хорошо известна по библиографическому указателю «Михаил Михайлович Бахтин» (Саранск, 1989), воспоминаниям о Бахтине, напечатанным, в частности, и в международном Бахтинском журнале «Диалог. Карнавал. Хронотоп». Ничего не сообщается об этой статье и в примечаниях к соответствующему тому «академического» издания. Между тем перед нами не просто полноценная литературно-критическая и отчасти искусствоведческая работа ученого, но и единственная его бесспорная соавторская публикация. В нашем архиве сохранились черновики данной статьи. Работа над ней, по словам ныне уже покойного Л.Г. Васильева, протекала следующим образом. По договоренности с Бахтиным им предварительно был составлен рукописный вариант статьи объемом около 10 страниц машинописного формата. В ходе его обсуждения были внесены не-

которые добавления, вычеркнуты отдельные части текста. Черновик рецензии остался на доработку у Бахтина. В результате появился второй черновик, написанный последним (12 страниц рукописи на листках школьной тетради). Бахтин, отталкиваясь от первой фразы своего соавтора, существенно переработал вводную часть статьи, внося в нее элементы теоретико-литературоведческого (размышление о жанровой природе пьесы, ее месте в контексте советской драматургии) и историко-культурного (описание событий Гражданской войны) анализа. Помимо этого он дал портрет центрального персонажа — командарма Громова, оставив анализ других образов произведения почти без изменений. Его соавтор в свою очередь внес отдельные поправки в текст Бахтина. В итоге оба черновика стали «комплектующими» частями рукописи, представленной Л.Г. Васильевым в редакцию газеты.

Отсюда можно сделать ряд важных выводов, распространяющихся, не исключено, на методы работы Бахтина с его возможными соавторами — В.Н. Волошиновым и П.Н. Медведевым: ученый стремился брать на себя инициативу в проблемно-методологической части исследования, не пренебрегал черновой работой над общей рукописью, толерантно относился к «чужому слову», если оно не противоречило его внутреннему цензору (характерно в этом отношении резкое неприятие им идеологизированного заголовка рецензии — «За власть Советов», первоначально предложенного редакцией «Советской Мордовии»). Нам известно и еще об одной опубликованной газетной заметке, подготовленной Л.Г. Васильевым, отредактированной Бахтиным, но подписанной для большего веса именами Бахтина как заведующего кафедрой и двух его факультетских начальников... Речь в ней шла о защите профессионализма преподавателя, работавшего вместе с указанными соавторами.

Справедливо, взвешенно и независимо от предшественников пишет о данной проблеме один из молодых российских исследователей А.В. Коровашко: «Дока-

зательная база передачи М.М. Бахтину посмертных авторских прав отличается крайней шаткостью и представляет собой вариативный набор лишь трех (на самом деле большего числа. — *Н.В.*) ключевых аргументов»; «Первый из них апеллирует к авторитету „устного радио“ и восходит к полуфольклорному жанру внутрицеховых преданий: „Весь Ленинград знал...“, „Виноградов говорил...“... и т.д.»; «Другим способом закрепить за Бахтиным рольдемиурга „спорных текстов“ является теория „умственной недостаточности“ Волошинова и Медведева. <...> Укажем в этой связи на приватное замечание Л.Я. Гинзбург о „подписных“ авторах: „Мы же знали этих людей. Не могли они так глубоко писать. Это же были примитивные люди“. <...> Известно, например, что Виктор Шкловский (учитель Л.Я. Гинзбург) называл Веселовского „туповатым“, а на склоне лет с некоторым для себя удивлением обнаружил, что Овсяннико-Куликовский „был не совсем умен“»; «Наибольшей популярностью в спорах о Бахтине „под маской“ пользуется интуитивный критерий атрибуции. Те, кто отдает ему предпочтение, любят ссылаться на то, что „бахтинское качество этих текстов ощущается непосредственно“. Но также „непосредственно“ воспринималась, например, „подлинная“ древность сфабрикованных чешскими учеными Вацлавом Ганкой и Йозефом Линдой произведений — „Краледворской рукописи“, „Суда Либуше“ и „Глосс Вацерада“. В течение полувека они открывали официальную историю чешской литературы. О том, насколько ненадежным критерием оказывается „непосредственное“ впечатление, говорит и случай с первой книгой Иоганна Готлиба Фихте „Критика всяческого откровения“. Поскольку она вышла в свет анонимно..., то была в скором времени приписана самому Канту...» (Вестн. Нижегород. ун-та. 2000. Вып. 1. С. 62 — 63).

Вопрос о «спорных текстах» остается одним из наиболее запутанных и актуальных в бахтиноведении. Не случайно ему было уделено первостепенное

внимание на состоявшейся в 1999 г. в шеффилдском Бахтинском центре (Великобритания) конференции по теме «В отсутствии мастера: неизвестный круг Бахтина». Ранее высказывалось пожелание считать данную проблему принципиально не решаемой (С.С. Аверинцев). Теперь же большинство исследователей предпочитают говорить о «круге Бахтина», в котором рождались те или иные идеи, тексты, избегая какой-либо категоричности в этом отношении, а иногда и с раздражением воспринимая прежние попытки приписать исключительное авторство «спорных текстов» Бахтину. Симптоматичны, например, следующие констатации (первая из них принадлежит российским ученым С.Г. Бочарову, В.И. Лапуну, Т.Г. Юрченко; вторая — шотландскому исследователю А. Ренфру): «1924 — 1930. Опубликовано три книги... и серия статей по философской лингвистике, социальной психологии и литературоведческой методологии под именами друзей М.М. Б<ахтина> — В.Н. Волошинова, П.Н. Медведева и И.И. Канаева; М.М. Б<ахтин> участвовал в написании этих работ, степень и форма его участия остаются спорным вопросом» (Хронограф жизни и деятельности М.М. Бахтина // М.М. Бахтин: Беседы с В.Д. Дувакиным. М., 2002. С. 376); «Для меня самого первый и в определенном смысле „главный“ вопрос уже решен: при отсутствии неотразимого свидетельства об авторстве Бахтина логичнее считать, что спорные тексты написали те самостоятельные, некогда жившие и действовавшие ученые, под чьими фамилиями книги были опубликованы» (Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000. № 2. С. 157).

Полемика относительно обсуждаемых текстов была необычайно плодотворна для русской филологии в целом, поскольку стимулировала научные методы определения авторства, что являлось особенно актуальным в условиях, когда те же вопросы решались применительно и к художественной классике, например «Тихому Дону» М.А. Шолохова.

Поступила 15.09.03.



ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.В. ЧАЯНОВА В ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ РАБОТАХ Т. ШАНИНА

*В.В. Савина, ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Российского государственного аграрного заочного университета*

В статье анализируются работы английского ученого, который много писал о жизненном пути, о стиле и сути аналитических исследований А.В. Чаянова и о влиянии его работ на западную научную общественность. Т. Шанин, исследуя творчество А.В. Чаянова, старался уйти от стереотипного толкования основных положений его теории. Вклад английского социолога в популяризацию идей нашего соотечественника несомненен, кроме того, Т. Шанин дал взвешенную и критическую оценку творческого наследия ученого.

The article gives an overview of the numerous works of T. Shanin in which he analysed various aspects of A.V. Chayanov's scholarly achievements, of his theories against the background of the present-day agriculture and their influence on western scholars. T. Shanin did his best to avoid stereotypical interpretations in the analysis of A.V. Chayanov's main ideas thus achieving a non-biased and balanced evaluation of his works.

Известный английский историк и социолог, исследовавший научное наследие А.В. Чаянова, Т. Шанин в 1987 г. в России прочитал лекцию о выдающемся русском ученом, имя и труды которого долго оставались под запретом. Взгляды Т. Шанина на перестройку сельской экономики в нашей стране в чем-то, наверное, спорны, но очень интересны и важны для нас.

Т. Шанин часто бывает в Москве, руководит Московской школой социальных и экономических наук (МШСЭН), его исследования затрагивают главным образом социологию крестьянства в Европе, Азии, Латинской Америке, Африке. В 1991 г. он провел социальное исследование российской деревни, изучал историю сельских семей и бюджеты крестьянских хозяйств. Отличительная особенность работы английского ученого — это «мультидисциплинарный» подход к исследованию, синтез методов социологии, экономики, истории, этнографии.

Английский исследователь много писал о жизненном пути А.В. Чаянова, о стиле и сути аналитических исследований нашего соотечественника, о современном сельском хозяйстве и теориях А.В. Чаянова и, конечно же, о влиянии его работ на западную научную общественность.

Т. Шанин отмечает, что А.В. Чаянова «не дочитывают», «не допонимают», восхищаясь им и восхваляя как гения, часто не используют его идеи. После физической смерти как врага народа от него из-

бавились еще раз в 50—70-е гг., в период полуправды, прикрывая преступление советских управленцев, да и западные исследователи в многочисленных публикациях извратили и домыслили многие положения его теории. В наши дни необходимо многое переосмыслить в свете теории социальных преобразований (см.: Шанин Т. Три смерти Александра Чаянова // Социол. журн. 1995. № 1).

В 1970 г. Т. Шанин защитил докторскую диссертацию по социологии в Бирмингемском университете по теме «Циклическая мобильность и политическое сознание русского крестьянства 1910—1925 гг.», в которой содержится, в частности, критика А.В. Чаянова. Английский ученый отмечал, что тот несколько преувеличивал трудопотребительский баланс (баланс пищевых нужд и усилий крестьянской работы), что его открытие имеет отношение к весьма отдаленной истории, например к XVII в., но не к XX. Досконально изучив семейное трудовое хозяйство, А.В. Чаянов пришел к выводу, что это прежде всего исходная величина для строительства новых прогрессивных форм хозяйствования. По мнению Т. Шанина, русский ученый не отдавал предпочтения только семейному хозяйству или только крупному: «Чаянов велик тем, что за два поколения раньше всех нас понял: самое прекрасное — комбинация. Сила любого ученого в том, чтобы правильно просчитать, какая комбинация в данном случае будет наиболее подходящей. Нужно руководствоваться

не только политической логикой, а просчетом оптимальных моментов. Этим в России как раз никто не занимался» (Шанин Т. Чему следует учиться у Чаянова // Известия. 1989. 25 фев.).

Сегодня многие политики выдвигают проекты восстановления сельского хозяйства, обещают обратить особое внимание на крестьян. Наверное, поэтому жители деревень и сел с еще большим недоверием относятся к «грандиозным» проектам, ведь до их реализации дело не доходит. В своем пророческом произведении «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии» А.В. Чаянов писал: «Экономическая политика есть, прежде всего, искусство осуществления, а не искусство строить планы» (Чаянов А.В. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии. М., 1920. Ч. 1).

В наше время также предлагается ряд моделей развития общества. Т. Шанин называет четыре: «Первая, которая была присуща сталинскому периоду: чем крупнее, тем лучше. Вторая: чем больше вложишь, тем больше получишь. Третья, весьма популярная в мире: чем больше интерес производителя, тем лучше. Четвертая, в основе которой — признание определяющим социального фактора. Но комбинация третьей и четвертой модели наиболее приемлема» (Шанин Т. Чему следует учиться у Чаянова).

Самой интересной и значимой работой Т. Шанина о научно-теоретическом творчестве А.В. Чаянова можно по праву назвать научную статью, написанную им в 1986 г. в качестве предисловия ко второму изданию на английском языке «Организации крестьянского хозяйства» (см.: Shanin T. Chayanov's Message; Illuminations, Misscomprehensions and the Contemporary Development Theory / Defining Peasants. Blackwell, 1990. P. 319—340). Известно, что первое английское издание с введением и глоссарием Б. Керблея, Д. Торнера и Р.Е.Ф. Смита вызвало большой научный резонанс.

Во втором издании Т. Шанин попытался определить роль «Организации крестьянского хозяйства» в истории по-

сле выхода в свет в 1966 г. Он считает, что «теоретический вклад А.В. Чаянова должен быть рассмотрен непосредственно в связи с современными взглядами на будущее» (ibid. P. 340). Кроме того, был проведен анализ использования и значения работ А.В. Чаянова. Т. Шанин отмечал, что Б. Керблей, Б. Бруцкус и ряд других исследователей уделяют особое внимание логике семейных экономических реформ, которая характеризуется относительной независимостью использования труда всей семьи. В этом и заключается крестьянская стратегия выживания (ibid. P. 322). Самостоятельный выбор форм хозяйствования, различных типов расчета, аренды, кредита дает возможность крестьянам быть конкурентами с сельскохозяйственными предприятиями. Низкий уровень прибыли невозможен у крупных капиталистических предприятий, так как может привести к банкротству, но позволяет выжить мелким производителям. Предвидение А.В. Чаяновым отступления капиталистических форм хозяйствования перед развитием семейной экономики способствует популярности теории русского ученого (ibid. P. 323).

Ряд терминов, принятых А.В. Чаяновым, стали классическими не только для экономических наук, но и для социальных. Как отмечает Т. Шанин, изучавший влияние теории русского ученого, многие исследователи понимают какие-то ее положения излишне буквально, не разбираясь в тонкостях терминологии. Например, понятие «самоэксплуатация» не следует воспринимать только как «бесполезно изнурительный труд беднейших крестьянских семей, но в сочетании с концепцией дифференциальных оптимумов, дисбаланс которых приводит к падению производства» (Шанин Т. Три смерти Александра Чаянова).

Сельское хозяйство в силу своей специфики меняется медленно. Ученым нашей страны нужно четкое представление о том, что происходит в российском селе. Решая вопрос, какая экономическая форма лучше — колхозная, совхозная, фермерская — и какой рынок сельскохозяйственной продукции является более под-



ходящим, необходимо ясно видеть подлинное положение сельского хозяйства в отношении рынка, методы организации производства, социальную структуру (см.: Шанин Т. Вопрос знания о себе и знание о других становится центральным вопросом и центральной преградой вашего развития // Фермер. 1991. № 10. С. 12—13, 19).

Последние события в нашей стране подтолкнули ее к более тесному сотрудничеству с Европейским союзом. Как считает Т. Шанин, подобное взаимодействие может стать долгосрочным, если будут найдены позитивные общие интересы на основе единой социальной демократии, общих ценностей (см.: Шанин Т. Нас объединяет стыд // Эксперт. 2001. № 297). Для России важно вновь стать частью Европы, а для Европейского союза необходим экономический, географический и оборонный потенциал нашей страны. А.В. Чаянов писал, что «надо договориться самим, т.е. всем тем, кто способен принять новую Россию, способен понять, что делается в России. Надо честно взаимодействовать с западноевропейскими политическими деятелями — необходим с ними сговор и некий общий фронт» (Личный архив

А.В. Чаянова. Письмо к Назарову А.А. 1922).

А.В. Чаянов нужен России и в наше противоречивое и сложное время, богатое лжеучеными, которые знают единственно верный путь спасения России. Его не востребовали, потому что не сумели понять. По мнению Т. Шанина, А.В. Чаянова плохо понимают в России, люди вообще не дочитывают своих ученых. А со своей стороны хочется добавить, что, несмотря на многочисленные конференции, издание его работ, публикации различных авторов о нем, мы не учимся на работах А.В. Чаянова, не пытаемся применять его драгоценный опыт на практике.

Т. Шанин, исследуя творчество А.В. Чаянова, старался уйти от стереотипного толкования основных положений теории ученого. Последний не был только неонародником или только сторонником богатого фермерства; его научное творчество гораздо глубже и интереснее для исследователей. Вклад английского социолога в популяризацию идей нашего соотечественника несомненен. Кроме того, Т. Шанин дал взвешенную и критическую оценку творческого наследия ученого.

Поступила 05.06.03.

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*И.А. Винтин, зам. директора Историко-социологического института
МГУ им. Н.П. Огарева по внеучебной работе, доцент*

Статья посвящена наследию российских и западных ученых, педагогов и психологов, научно-исследовательские интересы которых были связаны с изучением понятий «саморазвитие», «самоопределение», «самоактуализация» личности. Несмотря на некоторые различия (порой существенные) во взглядах российских и западных исследователей на процесс самоактуализации и самоопределения личности, все они единодушны в вопросе о ценности человека, состоящей в уникальности его внутреннего мира, и каждый по-своему обосновывает концепции о целостной личности как основном идеале социально-воспитательного процесса, о самостоятельности, уникальности личности под довлеющими внешними воздействиями, о самонахождении себя человеком перед лицом небытия, о смысле жизненного выбора и т.д.

The article is devoted to analysis of basic theoretical concepts of humanistic pedagogy and psychology. The main ideas are contained in this article to the heritage of the Russian and the West scientists of the teachers and psychologist, whose research interests will be connected with the studying of the concept: self-development, self-formation, self-determination and self-actualizing in the process of social-educational process and education job.

© И.А. Винтин, 2003

Для каждой отдельно взятой эпохи характерны своя ментальность, свой взгляд на важнейшие проблемы Бытия. Но в каждый новый исторический период необходимо опираться на предшествующие эпохи (этапы). Поэтому появлению региональной, национальной, временной философии и педагогики должен предшествовать этап накопления знаний и формирования мировоззренческих концепций. В контексте обозначенной нами темы приоритетными являются раскрытие и анализ педагогико-психологических и философско-культурологических концепций личности, представленных в отечественной и зарубежной традиции.

Рассматривая личностное становление посредством воспитания, все исследователи в той или иной мере формулируют свое мнение по вопросу соотношения веры и знания, что актуализирует проблему иерархии структуры личности.

А.С. Хомяков исходит из приоритетности истины христианской над относительной истиной человеческого разума. Целенаправленно следуя к истине Христовой, человеческий рассудок не разрывает связь между познанием и «внутренним устроением разума».

И.В. Киреевский дополняет идеи А.С. Хомякова и обосновывает концепцию о целостной личности как главном идеале воспитания, базирующейся на «целостности духа», его внутреннем сосредоточении, на «верующем мышлении». Началом целостной личности И.В. Киреевский видит согласие веры и разума, благодаря которому будет достигнуто провидение своей судьбы (противопоставление отвлеченному логическому мышлению). Для достижения такого уровня духовно-нравственного развития личности необходимо воспитание (метод «вхождения в познание») не только разумом, но и всей сущностью личности. Основой формирующейся личности должно быть Православие, позволяющее восстанавливать «распавшиеся силы души».

О роли церкви, о христианстве, о Боге как единой силе, действующей на личность, рассуждал в одном из «Философских писем» П.Я. Чаадаев. Христиан-

ство, полагал он, как универсальная сила действует на человека, открывая в нем ум и нравственную силу.

По А.С. Хомякову, ядро иерархической структуры целостной личности составляют «силы богообразного разума», вокруг которого располагаются душевные силы человека (см.: Хомяков А.С. Сочинения: В 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 298). Одной из характеристик такой структуры он считал ее неустойчивость из-за вечной борьбы центральных и периферических сил души. В дальнейшем эта позиция нашла свое развитие в трудах Вл. Соловьева.

Вл. Соловьев рассуждал о том, что лишь перед верующим человеком раскрываются истинная картина мира, смысл его жизни, личностный путь. Развитие личности философ видел как движение к цели воспитания. Он высказал идею о том, что развитие личности посредством гуманизации воспитания может стать базисом совершенствования всего человечества. Высшей целью личности является, по определению Вл. Соловьева, «мистика» как стремление к религиозному восприятию, к Абсолюту, к «цельной жизни» (см.: Соловьев В.С. Собрание сочинений. СПб., 1883—1897. Т. 5. С. 211). Каждая из трех ступеней служит этапом к всецельной полноте личности.

Идеи Вл. Соловьева получили отражение в работах Н.А. Бердяева, и в частности в тезисе о принудительности рационального знания. По его мнению, лишь посредством веры, которая всегда свободна, обеспечивается творческое развитие личности.

Интерес представляют также труды В.В. Зеньковского, который утверждает, что «личность человека не развивается „из самой себя“, что в ее высших и творческих силах она связана с миром ценностей — сверхиндивидуальных, сверхэмпирических» (Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 10). Личность, как бы она ни возвысилась в своем самомнении, ни в коем случае не замкнута в себе, она входит в систему мира, подчиняясь его законам, сопригаясь с



высшими началами, стоящими над миром. Нельзя объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения.

Концептуальное рассмотрение личности в работах В.Г. Белинского основывается на позициях цельного представления человека. В.Г. Белинский видел образ идеального человека в личности, становящейся миром, осознающей свою связь со всем человечеством как существа:

— понимающего, переживающего свое великое предназначение;

— чувствующего свою личную ответственность перед всем и вся;

— самоценного (этим прежде всего отличается взгляд философа от взгляда Гегеля);

— наконец, духовно-нравственного, к абсолюту стремящегося и приближающегося лишь благодаря своим духовным усилиям.

Человек есть первая и последняя, по В.Г. Белинскому, живая, т.е. истинная, своя реальность в мире, первая после Бога субстанция. Центральными в воззрениях В.Г. Белинского были идея о воспитании в человеке чувства «человечности», идея о воспитании человека любовью, идея чуткого, бережного всматривания в детскую душу и учета детской индивидуальности, «эпох ее возрастания» (Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М., 1987. С. 297). «...Целью <воспитания должна быть> человечность... Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исключительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общечеловечности, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком» (там же. С. 297—298).

Влечение дитяти к «чувству изящного», «эпохи возрастания», «индивидуальное» всматривание маленького, становящегося существа в мир, родную среду, науку — все это и многое иное, что свойственно ребенку, следует сделать, по В.Г. Белинскому, основанием воспитания, все это и есть путь любви, путь воспитания человеческого в человеке.

Свою концепцию понимания личности А.Ф. Афтонасьев строил на двух основных идеях. Первая из них — религиозное чувство в человеке, которое есть высшая форма развития нравственной и всех других сторон души человеческой, есть «...первейший источник совершенств человеческих, есть божественная вера» (там же. С. 395). Посредством религиозного чувства человек переживает прекрасное. Основой русского воспитания писатель и педагог видел «божественную веру», которая не есть нечто давящее, унижающее человека или даже не есть нечто справедливое и всемогущее; она есть радостно-светлое, родное и близкое, влекущее к себе. Идею, сформулированную А.Ф. Афтонасьевым и соответствующую исканиям религиозных философов и писателей XIX в. (Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский и др.), позднее будут развивать С.А. Рачинский и другие педагоги.

Вторая идея — это идея связи воспитания умственного с воспитанием в человеке национального. «Воспитание умственное только тогда достигает своей цели, когда:

а) оно согласуется с духом Отечества, или духом национальности,

б) когда своего родного не унижают для древнего или заморского» (там же. С. 295).

А.Ф. Афтонасьев полагал, что история Руси, России в не меньшей степени, чем история Афин, Римской республики и западных стран, может предоставить человеческому уму впечатлений, необходимых для его развития. К тому же она не несет в себе того отрицательного воздействия на духовно-нравственную сферу детского ума, которым чревата история чужеземных цивилизаций.

Задача воспитания, по А.Ф. Афтонасьеву, — формировать у подростка, юноши чувство прекрасного и в этом помогать ему открывать в себе Бога.

Н.Х. Вессель, как и К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, С.П. Щевырев, разделял положение о необходимости создания в России системы образования, сообразной «с нравами... обычаями... взглядом на жизнь... главной деятельностью...» народа русского (Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М., 1959. С. 49).

Выверенный веками опыт обучения на Западе, считал Н.Х. Вессель, нужно сочетать с результатами исследования развития и потребностей нашего Отечества. Главной задачей школы (и высшей в том числе) является предоставление учащемуся возможности стать человеком-христианином, т.е. открыть в себе духовность, ищущую связи с Богом, Отечеством и всем народом.

Педагогические взгляды В.П. Кащенко основаны на идее воспитания и формирования соборной личности посредством дифференцированного обучения, с которым связана возможность реализовать важную для школы идею: «Не детей приравнивать к школе, а школу — для ребенка и по ребенку» (Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века. М., 1987. С. 487). Идея дифференцированного обучения рассматривается В.П. Кащенко неразрывно с идеей «всеобщего обучения».

Проанализировав педагогические взгляды отечественных ученых на феномен личности, обратим свое внимание на раскрытие данной проблематики западными педагогами, философами и психологами.

А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл утверждают, что ценность человека состоит в уникальности его внутреннего мира, которая является центральным понятием с точки зрения педагогики и психологии и предстает философским, этическим понятием. Так, В. Франкл отмечает, что понимание смысла жизни имеет прямое отношение к проблеме, связанной с самоуважением, и с этой целью следует прислушаться к совету Ф. Ниц-

ше «о правильном чтении давно забытых добродетелей». В. Франкл подчеркивает не только психотерапевтический, психогигиенический смысл формулы Ф. Ницше о признании ценности жизни, но и ее духовно-нравственное звучание — глубокое уважение к внутреннему миру человека.

В свою очередь, русский философ, этик С.Л. Франк обращает внимание на духовно-нравственную ориентированность идей Ф. Ницше, их значение для решения проблем воспитания, образования. Речь идет о раскрытии в человеке с нежного возраста его уникальных особенностей. Воспитание и образование есть и *modus vivendi*, и *modus operandi* личности, привычно занятой развитием своего духовного богатства, своих творческих возможностей. Идеал такой личности связан с понятием сверхчеловека, который призван творить новые ценности. Молодой человек, вобравший этот идеал, не может не быть творчески продуктивным в своей профессиональной деятельности, а перманентное образование либо самообразование — одно из условий его успешности.

Путь к сверхчеловеку Ф. Ницше видел так: «Познай самого себя и сделай из себя то, что ты есть; все, что в тебе есть самого лучшего, развивай до внешнего совершенства, живи для осуществления этой правды, будь верным в себе, будь во всем самим собою» (Ницше Ф. Избранные произведения: Пер. М., 1993. С. 423).

Если Ф. Ницше можно назвать основателем «философии жизни», то основателем феноменологической философии является Э. Гуссерль, утверждавший, что ни одна объективная наука, независимо от того, насколько она точна, ничего не объясняет и по существу объяснить не может.

Феноменологический метод, предложенный Э. Гуссерлем, стал достоянием философской культуры на рубеже XIX — XX вв. Имеются источники, свидетельствующие о том, что в России феноменология возникла и развивалась самостоятельно в лице М.И. Каринского, С.Н. Трубецкого (см.: Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.



С. 40). Эти мыслители занимались анализом смысловой направленности предмета, связанной с результатами деятельности субъекта, которая есть «последний источник» всякого значимого смысла, «чистое сознание» в «чистом виде» (как трансцендентальное), вне материальных процессов. Они независимо от Э. Гуссерля, Ф. Брентано подвергли радикальной критике методологию субъективизма, натурализма в философии и психологии.

Феноменологический метод успешно развивался в России сначала Г. Шпетом (причем последний получил его «из первых рук» — от Э. Гуссерля), а затем М.М. Бахтина.

Собственно, феноменология была одним из теоретических и методологических источников для М. Хайдеггера, для персонализма К.Г. Юнга, для герменевтики Г.К. Гадамера, идеи которых нередко встречаются в работах представителей гуманистической психологии.

Философы и педагоги экзистенциально-феноменологического направления, опирающегося на «философию жизни», изначально остро ставили целый ряд проблем нравственного характера. У Ф. Ницше это — проблема противопоставления толпы и сильной личности: «Будьте тут особенно осторожны, о высшие люди! Ибо нет для меня сегодня ничего более драгоценного и более редкого, чем правдивость. Не принадлежит ли это „сегодня“ толпе? Но толпа не знает, что велико, что мало, что прямо и правдиво: она криводушна невинности, она лжет всегда» (Ницше Ф. Указ. соч. С. 525). У С. Кьеркегора — проблема самостоятельности, уникальности личности под довлеющими внешними воздействиями: «Того, что здесь, в Копенгагене, господствует жуткая тирания грубости и вульгарности, — всего этого не замечают вследствие того, что каждый в отдельности вносит в это сравнительно малую лепту. Моя же вина в том, что я одиночка, что у меня хватило мужества правым делом заслужить самого себя» (Кьеркегор С. «Или — Или» // Петер П. Юде. Серен Кьеркегор сам о себе: Пер. с нем. М., 1998. С. 288). У М. Хайдеггера — проблема самонахождения себя челове-

ком перед лицом небытия: «Человек, как существо смертное, всегда охвачен тревогой, которая свидетельствует о том, что он лишился какой бы то ни было опоры. Человек становится одиноким, ибо связи с другими людьми, столь важные в обыденном существовании, теряют смысл, важным становится только бытие» (Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 65). У А. Камю — проблема смысла жизненного выбора в пограничных ситуациях, искушение человека мыслящего абсурдностью существования. Отсюда неизбежный вывод о том, что «...завтрашнего дня нет. Вот в чем отныне причина... внутренней свободы» (Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография / Под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. М., 1996. С. 153).

В целом названные проблемы позволяют оценить вклад экзистенциальной философии, этики и педагогики в разрешение основной проблемы ценности уникальной личности как весьма значительный. Таким образом, проблема самоценности уникальной личности является центральной проблемой для современных гуманитарных наук, что обусловило поиск педагогических и психологических подходов к ее разрешению, которыми и занимаются гуманистическая педагогика и психология.

Зародившись как философское течение, экзистенциализм проявился почти во всех областях западной культуры. На наш взгляд, отношение представителей гуманистической педагогики и психологии к философии существования очень хорошо отражает высказывание А. Маслоу: «Для меня экзистенциализм означает прежде всего выдвижение на первый план концепции личности и признание личности сущностью человеческой природы и философии... Я выбрал эту концепцию в качестве основной, с одной стороны, потому что понимаю ее лучше, чем такие термины, как эссенция, экзистенция и онтология, а с другой стороны, потому что чувствую, что она может работать эмпирически, если не сейчас, то вскоре» (там же. С. 150).

Гуманистическая педагогика и психология, по Л. Хьеллу и Д. Зиглеру, высту-

пают антиподом учения З. Фрейда. Действительно, А. Маслоу подвергал критике австрийского ученого за утверждение врожденных пороков в человеке, за поглощенность изучением болезни, патологии и плохой адаптации. Он считал, что психоаналитическая теория З. Фрейда является односторонней, ей не хватает разносторонности, так как она основана на «аморальных» или «больных» аспектах природы человека, игнорирует силу и добродетели человечества. По А. Маслоу, разрушительные силы в людях — результат фрустрации, или неудовлетворенных основных потребностей, а не каких-то врожденных пороков; от природы в каждом человеке заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования.

Точка зрения К. Роджерса на природу человека формировалась так же, как и у З. Фрейда, на основе его личного опыта работы с людьми, имеющими эмоциональные расстройства. Однако в отличие от фрейдовской концепции, утверждающей негативный взгляд на природу человечества, американский психиатр, педагог, психолог опирался на идеи Ж.-Ж. Руссо, верившего в доброту, отзывчивость человека. К. Роджерс разделял мнение о том, что, если дать человеку возможность раскрыться, он будет развиваться оптимально и эффективно. Вот его слова: «...христианство культивировало представление, что люди от природы злы и грешны. Этот негативный взгляд на человечество был усилен Фрейдом, нарисовавшим портрет человека, движимого „id“ и бессознательным, которые могут проявить себя в инцесте, убийстве, воровстве, сексуальном насилии и других ужасающих действиях. В соответствии с этой точкой зрения люди коренным образом иррациональны, не социализированы по отношению к себе и другим» (Роджерс К.Р. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты. М., 1986. С. 209).

Подобную позицию занимали отечественные педагоги и психологи А.А. Ухтомский, С.Л. Рубинштейн. Последний считал, что основной целью всякого общества является строительство человека

посредством изменения условий его жизни, что и составляет специальную задачу морально-нравственного воспитания. Согласно С.Л. Рубинштейну, «большая подлинная этика — это не морализирование извне, а подлинное бытие (жизнь) людей. Она тысячами нитей связана со всем универсумом» (Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. С. 263), и поэтому учение З. Фрейда о дурных, злых корнях природы человека не соответствует ни данным культуры, ни достижениям науки.

Проникнув в содержательный материал гуманистической педагогики и психологии, необходимо соотнести его и с такой проблемой, как «Я и Другой». Многие философы, педагоги и психологи писали на тему «Я и Другой», «Я и Ты», «Я и чужое сознание». Речь идет о М. Бубере, Ф. Розенцвейге, Ф. Эбнере, Х. Ортеге-и-Гасете, Г. Марселе, М. Хайдеггере, В.И. Вернадском, М.М. Пришвине, А.А. Ухтомском, П.А. Флоренском, С.Л. Рубинштейне, М.М. Бахтине. Проблему чужого сознания, чужой душевной жизни изучали также А.И. Введенский, И.И. Лапшин, Н.О. Лосский, С.И. Гессен и др.

А.А. Ухтомский в работе «Двойник или собеседник?» ставит проблему расширения человеческого сознания именно в духовно-нравственной плоскости. Он подчеркивает, что «свою наличность человек узнает не через „блоху“, а по преимуществу через людей, через Другого. Ибо ведь даже тогда, когда думаю про себя, я думаю в словах, то направляя свою душу к какому-то думающему и говорящему. Каждый новый человек — новое открытие» (Ухтомский А.А. Избранные труды. Л., 1978. С. 161).

Проблема личностного самоопределения внутри отношения к другому субъекту занимает существенное место в трудах С.Л. Рубинштейна. Им отмечалось, что специфика человеческого способа существования заключается в «мере соотношения самоопределения и определения другим» (Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики: В 2 т. М., 1989. Т. 1. С. 261). При этом, по верному заме-



чанию философа Г.С. Батищева, С.Л. Рубинштейном последовательно отстаивалась идея о философско-этической, ценностной ориентированности проблемы «Я и Другого» (Батищев Г.С. Философско-аксиологические идеи концепции человека С.Л. Рубинштейна // Филос. науки. 1989. № 7. С. 35).

М. Боуэн видит значимость коммуникативной связи «Я — Другой» применительно к проблеме «Больной — терапевт» именно в том, что интегрирующее впечатление последнего позволяет собирать в одно целое фрагментарные и разрозненные переживания первого (см.: Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вopr. психологии. 1992. № 3/4. С. 26). Характерно, что нечто подобное описывает М. Бубер в работе «Я и Ты» о взаимоотношениях психотерапевта и больного. Врач может анализировать пациента, т.е. извлекать из его микрокосма неосознанные факторы и направлять преобразованную таким образом энергию на сознательную жизнедеятельность, он может достичь определенного восстановительного эффекта. Врач способен помочь тому, чтобы расчлененная, деструктивная душа в какой-то мере собрала и упорядочила себя (см.: Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 166).

Отметим, что идеи гуманистической педагогики и психологии можно рассматривать в парадигмальных конструктах диалогического принципа. Человек обретает собственную сущность, только соотнося себя с другими людьми. Осознание диалогичности человеческого общения в творчестве В.А. Сухомлинского, М.М. Бахтина, М. Бубера и др. является важнейшим вкладом в методологию гуманитарного знания, способствует глубокому раскрытию, пониманию социально-культурных и духовных явлений общества.

В.А. Сухомлинский рассматривает такие понятия, как «идеал», «идеальный человек», «идеальное общество» (как мы помним, подобными понятиями оперировал в своих трудах Ф. Ницше). Для него высшей ценностью выступает человек, творящий себя. Под идеальным человеком ученый понимает человека, «удержи-

вающего» в себе духовность и нравственность, являющего в мироздании образ привносящего во все и вся смысл своей не противной всему живому деятельности, переживающего единство свое с себе подобными (см.: Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. Киев, 1965. С. 20—22, 24, 48—49), человека, ощущающего свое глубочайшее единство с другими людьми и в этом обретающего свое человеческое счастье.

На основании вышесказанного можно констатировать, что гуманистическая педагогика и психология близко подошли к духовно-нравственному идеалу, формирующемуся современной философией и этикой, которая включает в себя комплекс позитивных ценностей (гуманистических, экологических, национально-культурных и т.д.) и возможность их достижения через саморегуляцию свободной и ответственной личности. Формирование, становление, развитие, воспитание и социализация такой личности — центральная задача гуманистической педагогики и психологии.

Изменения, происходящие сейчас в стране, связанные с реформированием и модернизацией российской системы образования, отражаются на процессах формирования, развития и социализации молодого человека как личности творческой, созидательной. Подобные изменения непременно требуют актуализации внеучебной деятельности и социально-воспитательной работы в учебных заведениях.

В целом поставленные в статье проблемы самоопределения и самоактуализации индивида позволяют оценить вклад экзистенциальной философии и педагогики в разрешение проблемы уникальности человеческой личности, которая на сегодняшний день является главной для современных гуманитарных наук. Это обусловило поиск новых путей становления, развития и социализации личности посредством гуманизации социально-воспитательного процесса как базиса совершенствования всего человечества и средства интеграции личности молодого человека в современные цивилизационные процессы.

Поступила 21.07.03.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*И.С. Морозова, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития
Кемеровского государственного университета, доцент*

Учебно-познавательная деятельность, как и всякая другая деятельность человека, кроме содержания, характеризуется присущей ей определенной интенсивностью, производительностью. Но если вопросы производительности стоят на первом месте при изучении любой производительной деятельности человека, то в области исследования познания они незаслуженно остаются в стороне. В статье предпринимается попытка обобщить наиболее рациональные моменты имеющихся определений интенсификации. Рассматриваются подходы к проблеме интенсификации как к мере деятельности, уровню протекания процесса и взаимодействия вообще, как к потенциальным возможностям субъекта к взаимодействию, как к совокупности инициативных действий субъекта, обусловливаемых его внутренними противоречиями, опосредованными влияниями извне.

A certain intensivity and productivity characterize educational-cognitive activity like any other activity of a person. The problems of productivity take the first place in studying of any person's activity; nevertheless investigations of cognition have been neglected. It is an attempt to summarize the most rational aspects of the definitions of intensification. The problems of intensification as a measure of activity, the level of the process' proceeding and interaction in general are examined in the article.

Познавательная деятельность связана с индивидуальной формой бытия человека и с решением задач, которые возникают на этом уровне бытия. Пределы познавательной деятельности, ее содержание могут быть определены исходя из той объективной задачи, которая возникает в самой жизнедеятельности индивида, в его реальном бытии. Диалектическая природа психики заключается в том, что человек, обладающий психикой, разными способами решает эту задачу применительно к каждому отдельному случаю. Объективный характер разрешаемой психикой задачи, возникающей из объективных особенностей индивидуального бытия, дает возможность научно определить психическое. Речь идет не об индивидуальных различиях одной и той же познавательной деятельности, а о познавательной деятельности как индивидуализированной форме деятельности вообще. Не в одной и той же познавательной деятельности возникают вариации и отклонения от нормы, а субъект познавательной деятельности решает объективно различные задачи. Для каждого индивида оказывается различным решение одной и той же задачи, различны способы ее решения, характеризующие гармоничность или конфликтность познавательной деятельности, различно преобладание индивидуализированных

или типизированных способов, но сам механизм ее «решения» психикой является индивидуальным механизмом.

Поскольку задача, характеризующаяся через объективные противоречия, встает перед каждым, поскольку она в качестве задачи одинакова для всех индивидов (различны лишь ее условия в каждом отдельном случае), постольку познавательная деятельность может быть научно определена. Следовательно, исходный пункт в обсуждении проблемы интенсификации познавательной деятельности заключается не в обсуждении самих по себе особенностей познавательной деятельности, которая кажется одинаковой у всех и индивидуально варьирующейся у каждого, а в анализе ее объективного основания. Это основание заключается, как показал анализ индивидуальной жизнедеятельности, в индивидуальности как специфическом объективном свойстве жизнедеятельности.

Индивидуальное обычно трактуется как некая несущественная вариация чего-то существенного, что уже не является индивидуальным. В отличие от такого понимания индивидуальное — это существенный признак, характеризующий специфику индивидуального уровня бытия, а не некоторые его вариации. Поэтому вопрос стоит не об одинаковости и различиях в познавательной деятельно-



сти разных людей, а о ней как форме активности и ее функции, которая порождается специфическим уровнем человеческого бытия и разрешает свою возникающую на данном уровне задачу. В этом заключаются объективность познавательной деятельности, возможность ее научного определения и в известном смысле ее интенсификация.

Вопрос об интенсификации может быть поставлен и в других, более частных, аспектах как вопрос о психологических закономерностях и принципах их формализации, что на данном этапе развития науки является существенной проблемой. В частности, можно привести точку зрения А.Н. Леонтьева, согласно которой «следует поставить во главу угла не столько проблему разработки особых интенсивных методов, применимых не всюду и не всегда, сколько проблему интенсификации любого обучения» (Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 86).

В данном случае мы ставим вопрос о нормативности в самой общей форме, применительно не к отдельным психическим функциям, а к функции психического в целом, которая не сводится к совокупности отдельных функций и процессов. Поэтому он и обсуждается в общей принципиальной форме.

Термин «интенсификация» происходит от латинского *intensio*, что означает «напряжение, усиление». В соответствии с лингвистическим толкованием интенсификация обозначает увеличение напряженности, производительности, действенности. Рост напряженности, интенсивности труда ведет к увеличению его производительности. В этом смысле понятия «интенсивность труда» и «производительность труда» как бы предполагают друг друга с тем отличием, что первое характеризует труд на «входе» и в процессе его реализации, а второе — на «выходе». Оба понятия вместе описывают «затратную» и «результативную» составляющие живого труда.

Мы остановились на содержании понятия «интенсивность труда», чтобы подчеркнуть его несходство с понятием, употребляющимся при характеристике

перевода производства на интенсивный путь развития. Они принципиально различны. Однако в литературе, в том числе посвященной обзору указанных понятий, это почему-то специально не акцентируется. Желая вычленив данные различия, мы бы сказали, что развитие понятия «интенсивность труда» пошло по линии учета количественных характеристик, а понятия «интенсификация производства» — по линии учета качественных факторов как источника увеличения продукции.

Интенсификацию как тип расширенного воспроизводства, и в том числе знаний, нельзя понимать лишь как процесс постоянного вовлечения в производство все большей массы средств познания с более совершенными характеристиками. Как особая форма расширенного воспроизводства, интенсификация предполагает не просто взаимосвязанное движение затрат и результатов, а такое их состояние, при котором обеспечивается опережающий рост производства новых знаний по сравнению с ростом затрат.

В ряде исследований выдвигается задача выяснения соотношения экстенсивного и интенсивного развития любого объекта. Философский анализ форм разрешения противоречий показывает, что экстенсивное и интенсивное соотносятся как эволюция и революция в развитии объекта. Разумеется, эти пары понятий не тождественны между собой. Диалектика здесь такова: экстенсивное подготавливает наступление интенсивного, а последнее переходит в экстенсивное. При этом переход от экстенсивного к интенсивному осуществляется как скачок, как революция. Согласно В.Н. Котляр, интенсификация — понятие относительное, она может происходить на разных уровнях развития объекта от его исходных до внешних, самых развитых состояний (см.: Котляр В.Н. Методологические и научно-педагогические основы интенсификации и образования // Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. Барнаул, 1988. С. 17).

Рассматривая проблемы интенсификации воспитания, В.Н. Котляр предлагает в качестве механизма использовать

понятие педагогической культуры. Если в основу выделения формаций педагогической культуры положить формы разрешения противоречия между управлением деятельностью воспитуемого со стороны воспитателя и самоуправлением этой деятельностью со стороны самого воспитуемого, то можно выделить следующие формации педагогической культуры. Первая характеризуется как управление исполнительскими, репродуктивными, воспроизводящими процессами деятельности воспитуемых, вторая — как управление творческими процессами их деятельности, третья — как управление мотивационными процессами.

Каждая из названных формаций приходит на смену предшествующей революционным путем, поскольку ломаются прежние стереотипы мышления и практики воспитателя. Каждая новая формация несет с собой качественно новое педагогическое сознание и педагогическую практику. Каждая формация связана со специфичными для нее педагогическими изобретениями и открытиями. Сами открытия, изобретения, рационализации, всякого рода починки относятся к фазе интенсификации воспитания, а распространение их на широкую сферу применения, воспроизведение их во времени — к фазе экстенсификации.

Следует заметить, что понятие «интенсификация» в различных исследованиях употребляется далеко не однозначно. Если попытаться обобщить наиболее рациональные моменты имеющихся определений интенсификации, то можно увидеть, что она, с одной стороны, понимается как мера деятельности, уровень протекания процесса и взаимодействия вообще или как потенциальные возможности субъекта к взаимодействию, а с другой — характеризуется как совокупность инициативных действий субъекта, вызванных его внутренними противоречиями, обусловленными средовыми влияниями.

Понятие интенсификации профессиональной подготовки является сложным и многогранным. Выделяя разные грани интенсификации и типы профессиональной подготовки, исследователи предла-

гают различные психологические подходы к интенсификации. Фактически каждый из них, работающий в рамках профессионального обучения, в той или иной степени ориентирует свои исследования на сокращение сроков и повышение качества подготовки, т.е. на интенсификацию.

А.М. Зимичев, работая с различным педагогическим материалом, применяя различные методики интенсификации, сформулировал обобщенную концепцию психологических основ интенсификации профессиональной подготовки, опирающуюся не на выделение ведущих психологических факторов, а на возможную большую оптимизацию всей психологической структуры учащегося. Концепция базируется на системном рассмотрении факторов педагогического процесса, преломляющихся в психике учащегося, влияющих на характер протекания психических процессов и в конечном счете — на эффективность обучения (см.: Зимичев А.М. Психологические основы интенсификации профессиональной подготовки: Дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 1989. С. 10).

Исследователь выделяет следующие значимые достижения, помогающие успешно решать задачи интенсификации подготовки и переподготовки кадров:

- возможность компенсации индивидуальных различий за счет рациональной организации учебной деятельности;
- пути, позволяющие повышать эффективность адаптации к экстремальным условиям деятельности;
- исследования в области эргономических систем;
- идея гармоничного развития личности, включая анатомо-физиологические, психологические и гигиенические аспекты, поставленная и разрабатываемая как эргономическая проблема;
- разработка проблемы восприятия человека человеком для создания ролевой структуры обучения и управления социодинамикой (там же. С. 8).

В отечественной психологии рассматривались разные аспекты интенсификации обучения. В.В. Давыдов выдвигал положение об укрупнении единиц усво-



ения учебного материала, о целесообразности устранения концентроров (повторов) в учебных программах, что обеспечивало экономию учебного времени, ускоряло процесс усвоения программного материала и давало возможность внести в обучение дополнительные, необходимые для учащегося разделы учебных предметов (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986). Л.В. Занков предлагал строить обучение на высоком уровне трудности и с использованием быстрого темпа усвоения, что стимулировало общее развитие учащихся (см.: Занков Л.В. Обучение и развитие. М., 1975). Л.М. Кузьминых считала необходимым учитывать «темпы продвижения» и ориентироваться на уровень организованности и самооценки учащихся (см.: Кузьминых Л.М. Психологический анализ проявления индивидуальных особенностей умственной деятельности младших школьников в процессе обучения: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1975).

Большие возможности интенсификации обучения были заложены в теории планомерного поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Последователь П.Я. Гальперина Б.Ц. Бадмаев предлагает на основе названного метода строить интенсивное ускоренное обучение, подчеркивая, что это дает большой экономический и моральный выигрыш в деле быстрой и качественной подготовки всех специалистов. Конечный результат обучения — профессионализм работника — достигается при заметном улучшении качества и сокращении сроков и затрат. Чтобы обеспечить эффективность обучения, нужно обращаться не к внешней стороне обучения (к методам, приемам и средствам преподнесения знаний, выработки умений и навыков), а к внутренним психологическим условиям усвоения предмета, к улучшению деятельности обучаемого, разобравшись в мотивационной и ориентировочной основе усвоения знаний и умений. Необходимо учитывать психологию взрослого учащегося (заинтересованность в скорости и высоком качестве овладения профессией; желание научиться практически по-

лезному делу, освоить его как можно лучше; нетерпимость к механическому заучиванию). Человек учится для того, чтобы научиться что-то делать, и прежде всего он должен узнать, как это надо делать. Отсюда следует, что цель обучения — дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. В вариантах ускоренного обучения данного автора ориентировочную основу действия (ООД, по П.Я. Гальперину) предлагается использовать при обучении разным профессиям, например, управленцам, которые с помощью ООД решают управленческие задачи на анализ и оценку реальной обстановки (условий задачи, на принятие решения). Рассматриваются также психологические основы обучения ораторской речи — уяснения целей, средств, результатов говорения. Особая роль ООД в ускорении обучения принадлежит обстоятельствам, где речь является не средством, а целью — при обучении речи ребенка, при изучении второго языка (см.: Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М., 1998).

В ряде исследований интенсификация учебно-воспитательного процесса понимается как обеспечение в сжатые сроки нового качества профессиональной деятельности педагогических кадров на основе максимального использования внутренних резервов этого процесса — комплекса активных форм и методов обучения (см.: Интенсификация повышения квалификации руководящих работников профессионально-технического образования. Л., 1989).

К внутренним резервам учебно-воспитательного процесса относятся: рациональное использование учебного времени, уплотнение информации, усвоение большего объема знаний в единицу учебного времени, ускорение темпа обучения, конденсирование знаний и умений на базе актуальных проблем практики, использование деловых игр и других активных форм и методов обучения, активизация профессиональной позиции слушателей, выбор оптимальных вариантов их обучения.

Разработанная в лаборатории интенсификации учебно-воспитательного про-

цесса концепция опирается на положение о взаимодействии четырех групп факторов интенсификации обучения слушателей: 1) социально-политических, включая рациональное использование трудовых ресурсов в системе профтехобразования; 2) организационно-управленческих, связанных с совершенствованием территориального управления, планирования повышения квалификации кадров, подготовки резерва руководящих работников с учетом запросов практики и развития системы профтехобразования; 3) психолого-педагогических, обеспечивающих включение человеческого фактора в процесс повышения квалификации; 4) экономических, направленных на укрепление материально-технической базы повышения квалификации кадров.

М.К. Бородулина отмечает, что интенсификация — это практически любая реорганизация учебного процесса (в целом / или отдельного его звена), приводящая к повышению результатов обучения при сохранении или сокращении его сроков (см.: Бородулина М.К. Интенсификация обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности // Интенсификация учебного процесса. М., 1984). Под всемерной интенсификацией учебного процесса понимается увеличение подачи знания в единицу времени на основе применения передовых активных методов обучения, компьютеризации (см.: Петрик Л.К. Интенсификация учебного процесса в вузе культуры // Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. Барнаул, 1988). Необходимость передачи знаний и активного их усвоения студентами за определенное время предопределяет интенсификацию учебного процесса на базе развития индивидуального творческого мышления (см.: Бегун П.И., Шукейло А.Ю. Интенсификация учебного процесса на основе развития индивидуального творческого мышления // Интенсификация учебного процесса на основе развития индивидуального творческого мышления. Иваново, 1990. С. 108—114). Процесс интенсификации понимается и как повышение производительности учебного труда учителя и учащихся в каждую единицу вре-

мени (см.: Корнев В.С. Сотрудничество преподавателя и студента как фактор интенсификации учебного процесса // Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. С. 71—74).

Н.А. Половникова считает, что интенсификация учебного процесса позволит оставить прежние сроки обучения даже при увеличении, нарастании информации научных знаний в связи с новыми достижениями науки и техники, если будут найдены средства, обеспечивающие усиление напряжения психических и физических сил участников учебно-воспитательного процесса (см.: Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников. Казань, 1975).

По мнению С.Н. Архангельского, интенсификация реализуется путем использования активизирующих средств, форм и методов обучения при одновременном снижении временных затрат (см.: Архангельский С.Н. Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству. М., 1976).

Пути интенсификации учебного процесса называются реализация идей педагогики сотрудничества и использование игровых методов обучения (см.: Гончарук Н.П., Журбенко Л.Н. О некоторых путях интенсификации учебного процесса в техническом вузе // Интенсификация учебного процесса на основе развития индивидуального творческого мышления. С. 119—121).

Для повышения эффективности познавательной деятельности студентов осуществляется единство всех функций обучения (образовательной, развивающей, воспитывающей) и всех компонентов учебного процесса, в частности, содержания, методов, организации (см.: Карманова Г.В., Субботина Л.Ф. Методы стимулирования познавательной деятельности студентов технического вуза при обучении иностранному языку // Там же. С. 84—85).

Болгарский исследователь и практик Г. Лозанов предложил пути интенсификации, усиливающие эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемоническую стороны психического развития обучаемых, что обеспечивало эффект



ускорения обучения. Его система обучения, названная им суггестопедической, строилась на основе суггестии (внушения) обучающимся уверенности в своих больших не использованных еще резервах развития. При этом Г. Лозанов использовал также средства интенсификации как эмоционально-мотивационную суггестивную установку, эмоциональную расслабленность («псевдоконцертность»), снижающие барьеры недоверия к педагогу, особый ритм, темп и интонацию предъявления материала. Новым было использование каналов неосознаваемого восприятия, периферического внимания, что способствовало усвоению большого объема материала, а также суггестивного подкрепления, облегчало запоминание (гипермнезия). Г. Лозанов считал важным показателем суггестивного обучения отсутствие усталости, бодрость, прилив сил у обучающихся и педагога после занятий (см.: Лозанов Г. Суггестия // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976. Вып. 2).

В отечественной науке и практике суггестивные методы были широко использованы при интенсификации обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, И.Ю. Шехтер, И.В. Петровна и др.). Так, Г.А. Китайгородская называет три психолого-педагогических принципа интенсивного обучения (там же. С. 18). Первый — глобальный подход при овладении речевой деятельностью — пути от речи к языку, движение от целостной речевой деятельности через использование не расчлененных на элементы коммуникативных блоков к вычленению и осмыслению языковой структуры с использованием канала «бессознательного» имитативного приспособления. Второй — косвенное целеполагание (двуплановость), когда поведение обучаемого направлено на достижение как прямых целей усвоения, поставленных преподавателем, так и косвенных, определяемых коллективной деятельностью учебной группы. Разграничение прямых и косвенных целей ставит вопрос о соотношении осознаваемого и неосознаваемого, про-

извольного и непроизвольного внимания, памяти в обучении. Средствами «второго плана», по Г.А. Китайгородской, являются стимулирование всей потребностно-мотивационной сферы обучаемого, поддержание благоприятного психологического климата в группе. Третий принцип — индивидуальное обучение через групповое сотрудничество преподавателя и обучаемых, что создает эффект группового обучения; наличие группового субъекта обучения повышает установку на мобилизацию резервных возможностей психического развития каждого.

Сочетание суггестивного подхода с использованием технических средств легло в основу суггестокибернетического подхода к интенсивному обучению (см.: Олефиренко Т.Т. Об оптимизации учебного процесса // Интенсификация учебного процесса в сельскохозяйственных вузах. Елгава, 1968. С. 106—108). Используется положение Г. Лозанова о возможности предъявления при определенных условиях информации в больших объемах, превышающих уровень психологических барьеров усвоения, а также о стимулировании установки у обучаемого на его «сверхвозможности».

В.В. Петрусинский выделил три подхода к интенсивному обучению:

— дидактический, где интенсификация рассматривается с позиций дидактических принципов, активизации учебной деятельности, сочетания разных методов обучения;

— кибернетический, где интенсификация обсуждается на основе взаимодействия общей теории управления с использованием современной вычислительной техники;

— психофизиологический, где речь идет о выявлении потенциальных возможностей человека для усвоения учебной информации, границах управления состоянием человека в процессе обучения, где раскрываются возможности использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе с применением суггестии (см.: Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М., 1987. С. 9).

Интенсификация рассматривается и как создание оптимальных условий для функционирования психических процессов обучающихся и обучающихся, и как своеобразный вид их морального творчества (см.: Тамарин В.Э., Тамарина Н.В. Единство интенсификации и гуманизации педагогического процесса в вузе // Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. С. 81—83).

Итак, интенсификацию познавательной деятельности человека можно определить как особую категорию, проявляющуюся в уровне интенсивности реализации деятельности, уровне продуктивности полученного результата, в уровне надежности. В качестве способов интенсификации предлагаются оптимизация и рационализация. Рационализация рассматривается с точки зрения максимального учета последствий использования средств деятельности и их разнообразия в конкретных условиях, оптимизация — соизмерения результата и затрат живого и овеществленного труда.

Проведя анализ существующих понятий интенсификации, мы выделяем следующие ее принципы:

- 1) наиболее высокое проявление психофизиологических функций и достижение максимальной эффективности деятельности (наибольшая скорость и точность реакций, движений и действий);

- 2) минимально допустимые затраты времени, сил, средств и нервного напряжения;

- 3) длительное сохранение работоспособности, т.е. высокая выносливость работающей системы;

- 4) минимальный период «вработываемости»;

- 5) высокая стабильность результатов;

- 6) социально-психологическая эффективность резервов деятельности;

- 7) наибольшая согласованность отдельных действий, включенных в сложную систему познавательной деятельности.

Изучение механизмов интенсификации познавательной деятельности ряд исследователей считает необходимым

проводить с ориентацией на специфику различных уровней организации человека как биологической системы и субъекта деятельности. «Мы без труда выделяем, — пишет А.Н. Леонтьев, — разные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа; уровень психологический, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности, и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс» (Леонтьев А.Н. Указ. соч. С. 231).

Под интенсификацией понимаются такой уровень регулирования и такое соотношение элементов самого процесса, когда обеспечивается его оптимальный ход с резервными возможностями, с взаимозаменяемостью звеньев, с быстрым возвратом к исходному состоянию, гарантирующий быстрое приспособление и перестройку. Она меняется с возрастом и зависит от состояния здоровья, уровня развития приспособительных механизмов (гомеостатическое и адаптивное регулирование), интенсивности физических и психоэмоциональных нагрузок и других факторов. Эволюционное развитие человека сопровождается формированием механизмов сохранения относительной устойчивости основных функций организма и увеличением его резервных возможностей.

Суммируя наиболее общие и существенные признаки понятия «интенсификация», получим, что оно включает в себя, во-первых, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; во-вторых, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию; в-третьих, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне.

Поступила 06.06.03.



УЧЕНИЕ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е.Н. Песоцкая, доцент кафедры философии для естественно-технических факультетов МГУ им. Н.П. Огарева

Философское изучение процесса самоактуализации личности как специфически человеческого момента бытия является поворотным моментом в понимании ее творческой сути. Достижения естествознания в совокупности с философией обеспечивают полноту исследования единства природной, духовной и личностной сфер индивида.

The process of selfactualization of a person is examined in terms of philosophy. The study demonstrates humane aspects of man's existence and its creative essence. Achievements of natural science and philosophy have been used to complete research of every sphere of man: natural, spiritual and personal.

Методологические основания общей теории социальной активности личности включают ряд философских, естественно-научных и социогуманитарных методологических установок. Социогуманитарную основу феномена активности составляет синтез знаний в области философии, психологии, социологии, педагогики, этики. Ведущим из оснований, представляющих теорию активности и процессуальную сущность феномена активности в психолого-педагогической науке, является учение об актуализации личности Э. Шострома. Актуализация предполагает понимание личности в динамике жизненного процесса, определяемого разнообразными условиями окружающей среды (см.: Тейяр Де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. С. 228—235). Отметим, что в динамической концепции личности этот момент нашел наиболее яркое отражение.

Социальная динамика как условие формирования личностного субъекта связана с существованием комплекса переменных значений, отражающих «специфические свойства сложности» (комплекс коммуникативных характеристик, тип темперамента, мировоззрение и систему ценностей человека).

Предельная степень сложности и неустойчивости в поведении психологических и социальных объектов и феноменов, будучи их природным свойством, требует для описания своей динамики языка синергетики, ее понятий и категорий, которые сегодня все чаще применяются в гуманитарных науках как гносеологические.

Как природные, так и социальные процессы имеют стохастическую (случайную, вероятностную) составляющую и протекают в условиях неопределенности. Сложные структурные образования являются одновременно и детерминированными, и стохастическими (см.: Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учеб. для вузов. Ростов н/Д, 1999. С. 348). Это относится и к подсистеме личности.

Динамическая концепция личности в психологии помогает понять сущность процесса самоактуализации. Она исходит из представления о силах, взаимодействием которых между собой и внешней средой создается структура личности (см.: Экспериментальная психология // Сб. науч. ст. под ред. П. Фреса и Ж. Пиаже; Пер. с фр. М., 1975. С. 276). Сложившиеся в прошлом динамические концепции и теории личности имеют психоаналитическое происхождение и не предлагают экспериментально проверяемых переменных и единого категориального аппарата. Понятия, описывающие сущностное ядро личности, по оценкам психологов, соответствуют очень сложным реальностям, с которыми нельзя обращаться как с независимыми переменными (там же. С. 277).

Структура психической организации, лежащая в основе личности, в результате исследований Ж. Пиаже, П. Фреса и других зарубежных ученых получила рассмотрение в двух теоретических положениях: 1) взаимодействие между организмом и окружающей средой, особенно социальной, приводит к возникно-

© Е.Н. Песоцкая, 2003

вению целостной организации, имеющей отчетливую центрацию (соответствующую субъективному ощущению «Я»); 2) возможно рассмотрение психоаналитической модели, состоящей из трех инстанций только как грубое приближение к реальной структуре личности (Экспериментальная психология. С. 278).

Данная структура обозначена термином *проприум*; переменные для ее описания предложены, но не определены операционально Олпортом.

Современный уровень знаний позволяет подходить к структуре психической организации с позиций теории самоорганизации. В постнеклассической науке изучение саморазвивающихся и самоорганизующихся систем требует новой методологии. Соответствие структуры личности комплексу признаков саморазвивающихся систем допускает использование в качестве методологии исследования процесса проявления ею активности теорию диссипативных структур и синергетику. К таким признакам относятся: непредсказуемость поведения, способность активно взаимодействовать со средой, изменять ее в направлении, обеспечивающем наиболее успешное функционирование, гибкость структуры и способность учитывать прошлый опыт (см.: Кохановский В.П. Указ. соч. С. 354).

Динамика личностных изменений может быть описана естественно-научным языком. При взаимодействии с внешним миром и погружении личности в неравновесные условия складывается благоприятная ситуация для формирования новых динамических состояний системы личности, которая может существовать духовно и физически только в процессе специфического обмена со средой веществом, энергией и информацией.

Неравновесность названной системы предполагает цепь бифуркаций на всех этапах разветвления социогенетической программы развития. Бифуркации определяют набор возможных путей развития — тезаурус для отбора. Вариативный выбор пути развития в новом направлении и проявление соответствующего поведения личности обусловлены флуктуациями (колебаниями) вблизи то-

чек бифуркации. Физическая природа личностного выбора при активации смысложизненных исканий определенным образом обусловлена закономерностями нелинейных процессов, которыми характеризуется самодействие системы личности как диссипативной, иерархически организованной, и требует дальнейшего изучения. Обнаружение индивидом какого-либо личностного качества в процессе преобразующей деятельности и есть явление диссипации в сложноорганизованной системе (процесс рассеивания накопленной энергии). Таким образом, можно говорить о личностной структуре как о *диссипативной*.

Мы разделяем точку зрения Э. Шострома, заключающуюся в том, что прогрессивные динамические изменения личности связаны с процессом ее актуализации. Сущность его учения о самоактуализации в следующем.

Актуализирующийся индивид отличается тем, что он сориентирован на реальность, «на то, что есть, а не на то, что должно быть...» (Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992. С. 88). Актуализатор предполагает гуманную веру в себя и при этом трезвую самооценку. Он проявляет активность в настоящем и умеет использовать свой внутренний потенциал.

Анализируя самоактуализацию, Р. Бернс и К. Роджерс в своих работах указывают на необходимость «принимать изменения окружающего мира и внутренне меняться самому» как на условие полноценной самоактуализации (см.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 316; Rogers C.R. Counseling and Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1942. P. 357—358).

Установку личности ко всему известному меняет и преобразует трансцендирование, понимаемое как внутренний импульс. Этот процесс подробно рассмотрен в философии К. Ясперсом (см.: Ясперс К. Философская вера // Смысл и назначение истории. М., 1991). Будучи одним из проявлений человеческой природы, *трансцендирование* понимается им как процесс, в котором раскрывается бытие... Человек не способен просто



жить, он должен быть трансцендирующим. Человек трансцендирует только как экзистенция. Трансцендирование — это и есть философствование, языково-фиксированное сообщение об опыте трансцендентного и обмен этим опытом от экзистенции к экзистенции (см.: Губин В.Д., Сидорова Т.Ю., Филатов В.П. *Философия: Учеб.* М., 2001. С. 269).

Психологический портрет человека-актуализатора заслуживает особого внимания. Как отмечает К.Г. Юнг, человек должен иметь способность к росту и внутри себя. Действительный рост личности означает осознание развития, начало которого кроется во внутренних причинах (см.: Юнг К.Г. *Душа и миф: Шесть архетипов.* Киев, 1996. С. 259). Э. Шостром использует понятие «внутреннего руководства», источником которого служат личностные принципы, заложенные средой. «Внешнее руководство» — руководство личностью со стороны других (или ее управляемость) — признак манипулятивности, означающей противоположность актуализации (см.: Шостром Э. *Указ. соч.* С. 62—65).

Философия актуализатора и философия манипулятора различны по своей сути. Актуализатор — цельная личность, его исходная позиция — сознание самоценности с целью внутреннего роста. Противоположности в его душе взаимодополнительные. Манипулятор — личность, разорванная и преодолевающая собственную недостаточность путем борьбы с собой и окружающими в силу наличия антагонистических противоположностей в душе (там же. С. 35—36).

Ценность процесса актуализации в том, что он инициирует подлинное развитие личности посредством интеграции противоположных ее полюсов (сильных и слабых сторон натуры). Человек-актуализатор, следовательно, обладает неповторимой и самобытной поведенческой моделью, основные опоры которой — «осознанность, честность, свобода и доверие» (там же. С. 34). На наш взгляд, они связаны с биологической сущностью человека и определяют естественное бытие.

Переходный период от манипуляции к актуализации представляет собой движение от апатии и нарочитости к жизненности и спонтанности (там же). Именно последняя обуславливает неравновесность, нелинейность системы личности в ее ориентации на изменения.

Процесс актуализации связан с «моделированием» личности (особенно в аналитической психологии), которое выявляет подлинно духовные цели и смысл жизни, возможность самореализации ее творческих задатков и дарований на основе предлагаемых моделей. Последние есть подтверждение изменяющейся структуры.

Движение актуализирующейся личности через состояние неравновесности, хаоса следует понимать как движение через состояние, порождающее новое качественное единство (черты характера, свойства и качества личности).

В австро-американском психоанализе, в частности у В. Райха, на первое место выступает создание подлинно человеческой структуры характера, способной к саморегулированию, в побуждении сил глубинного человеческого ядра, где любовь, труд и познание как естественные источники бытия должны управлять мышлением и поведением человека (см.: Райх В. *Анализ личности.* М.; СПб., 1999). У К.Г. Юнга процесс становления личности (индивидуализация), обретение человеком своей самости есть обретение целостности и духовного равновесия. В процессе индивидуализации ведущая роль отводится непосредственно сознанию (см.: Юнг К.Г. *Психологические типы.* СПб.; М., 1995. С. 17).

Э. Фромм, исследуя человеческую природу, показывает ее двойственность — «экзистенциальную дихотомию» сущности природной и социальной. Модель личности, по его мнению, должна быть основана на истинной человеческой сущности, которой является любовь (см.: Шостром Э. *Указ. соч.* С. 7).

Модели личности в метаантропологии М. Шелера (или идеально-образцовые типы личностей) выстроены на основе иерархии ценностей, метафизики и

восполнимы историческим опытом. В структуре аксиологической иерархии это святой, гений, герой, ведущий дух цивилизации и «художник наслаждения». Идеи образцовых моделей исходят из сущности человеческого духа и соответствующих ему ценностных категорий (см.: Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 392).

Модель личности в ортодоксальной концепции З. Фрейда представлена как модель эротического существа, управляемого биологическим бессознательным, определяющим все поведение и деятельность (см.: Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного. М., 1989. С. 123—201; Он же. Я и Оно // Там же. С. 425—439).

Концептуальное пространство философий тех или иных авторов построено на их мировоззренческих доминантах. Разработка психологических моделей личности является инструментальным вкладом в исследование индивидуально-го сознания, детерминирующего психическую активность индивида в ориентации на прогрессивное изменение самого себя и окружающей среды.

Констатируя определенную степень манипулятивности в каждом человеке,

современная гуманистическая психология предполагает, что из всех манипуляций можно развить положительный потенциал, который Абрахам Маслоу и Курт Голденштейн называют самоактуализированием (см.: Шостром Э. Указ. соч. С. 11).

В переплавках манипулятивных граней натуры в актуализационные ведущим началом являются искренность и творчество.

Под самоактуализацией отдельные современные авторы, философски обобщая опыт гуманистической психологии, этики, понимают процесс, во время которого «Я» личности реализует само себя (см.: Волченко В.И. Духовная экоэтика в мире сознания и в Интернете // Сознание и физическая реальность. 1997. Т. 2, № 4. С. 99).

Таким образом, в широком философском понимании мы можем определить самоактуализацию как процесс прогрессивных динамических изменений сознания, мировоззрения и духовного потенциала личности, обеспечивающих ориентацию на смысловые ценности, составляющие ее ядро и созидательную стратегию гармоничного творческого развития в процессе деятельности.

Поступила 08.07.03.



РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Ф.З. Кабиров, доцент кафедры практической психологии
Омского государственного педагогического университета*

Приводятся концептуальное обоснование и результаты эксперимента по формированию совместной активности преподавателя и студента как профессионального соучастия в образовательном процессе. Обсуждаются психологические механизмы становления субъектности студента и профессионализма практического психолога в инновационном режиме образовательного процесса. Образовательная модель, основанная на принципах совместной профессиональной активности преподавателя и студента, является новой развивающей формой профессиональной подготовки специалистов и развитием самой психологической практики. Результаты исследований дают возможность использовать альтернативную логику включения студентов в научно-практическую деятельность с выходом в субъектную позицию по формированию собственного мастерства практического психолога.

The article contains the conceptual substantiation and the results of the experiment in such kind of joint activity of the teacher and the student as professional partnership in educational process. The psychological development of the student's personality and formation of professionalism of the practical psychologist in innovative educational process are discussed. The educational model which is based on the principles of joint professional activity of the teacher and the student turns out to be a new developing form of professional training and development of the psychological practice. The results of our research give us an opportunity to use alternative logic of involving students in scientific activity with ramifications into personal position of development of skills of the practical psychologist.

Совместная профессиональная активность преподавателя и студента в подготовке практических психологов зафиксирована через их взаимодействие в позиции консультанта — стажера в работах К. Роджерса и его последователей. Сама структура профессионализма человека включает в себя не только мастерство (профессиональную отдачу), но и системную организацию психологических механизмов регуляции профессиональной активности, характеризующуюся творческим режимом функционирования. Однако психологические механизмы формирования профессионализма практического психолога остаются до сих пор не раскрытыми.

В настоящей статье приведены результаты исследования психологических механизмов развития и формирования феномена профессионализма практического психолога в соотношении и взаимосвязи с явлением и феноменом профессионального соучастия позиционных взаимодействий консультанта (преподавателя) — стажера (студента) в формирующем эксперименте вузовского образования.

Профессиональное соучастие преподавателя — студента в позициях консультанта — стажера в формирующем эксперименте определяется как единственно до-

ступный профессионалам путь преобразования психологических механизмов разного уровня функционирования на пути к мастерству для тех, кто самоопределился в своей профессиональной карьере.

Соучастие как тип совместной активности

Рассмотрим, что такое соучастие и чем оно отличается от других типов активности. При этом важно определиться с пониманием человеческой активности как таковой. Человеческая активность понимается нами как комплекс таких функционально-динамичных состояний человека и осуществляемых им движений, взаимодействий и структур взаимодействий, в которых проявляются его индивидуальная витальность, личностная самовольность, индивидуальная самобытность и субъектная самопричинность. Содержание этих качеств человека и их сочетание определяют меру, направленность и степень интенсивности его активности. Типология человеческой активности в простейшем случае может быть представлена в виде многомерной матрицы всех возможных типов, определяемых по разным основаниям. В размерности «совместной активности» находит-

© Ф.З. Кабиров, 2003

ся ряд таких типов, как содействие, сотрудничество, соучастие.

Общими признаками перечисленных типов активности являются наличие нескольких участников (двух и более); осуществление участниками непосредственных субъект-субъектных и/или опосредованных субъект-объект-субъектных взаимодействий. В совместной активности образуется групповой, или коллективный, субъект, который и осуществляет совместную активность. А.Л. Журавлев выделяет основные признаки такого субъекта: 1) взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе; 2) способность группы проявлять различные формы активности; 3) способность группы к саморефлексии. Эти при-

Соучастие:

— совместное осуществление всех взаимодействий в целом с созданием общей действительности и освоением и/или присвоением результатов каждым участником.

Соучастие:

— осуществление участниками совместной активности путем взаимодополняемости и взаимозаменяемости в общем процессе взаимодействий при определенных способах самоорганизации и соорганизации актов (единиц активности), чувств и представлений с освоением и/или присвоением результатов в соответствии с долей (объемом) личного участия.

Таким образом, соучастие — это такой тип совместной активности, при котором участники совместно осуществляют все взаимодействия в целом путем взаимодополняемости и взаимозаменяемости в общем процессе взаимодействий при определенных способах самоорганизации и соорганизации актов, чувств, представлений, с созданием общей для всех участников действительности и с освоением и/или присвоением результатов каждым участником в соответствии с долей (объемом) личного участия.

Взаимодополняемость по функциям, промежуточным результатам, логическим, технологическим и каким-либо другим связям и взаимозаменяемость по позициям, объемам работ во взаимодействиях участников происходят при соучастии через самоорганизацию и сооргани-

знаки являются и признаками совместной активности. В соответствии с основными признаками выделяются динамические, или процессуальные, свойства, общие для любой совместной активности и для любого совместного субъекта: мотивированность, целостность (или интегрированность), структурированность, согласованность, организованность и результативность (см.: Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и коллективного субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М., 2002. С. 135—147).

Различие между соучастием и содействием, соучастием и сотрудничеством можно представить через сопоставление особых признаков следующим образом.

Содействие:

— осуществление «частичных» взаимодействий как односторонне направленных воздействий, дополняющих активность других людей, без освоения и присвоения результатов совместной активности.

Сотрудничество:

— посредством распределения между участниками и закрепления за ними функциональных позиций и объемов работ с выполнением функций преобразования, руководства, организации, управления и с компенсацией участникам их затрат.

зацию, т.е. без руководства, организации, управления, манипулирования и, как обычно говорят, «по ситуации» или «по ходу дела».

Соучастие как явление и как феномен

Явления, феномены и их соотношения в различных подходах рассматриваются и понимаются по-разному: от полного тождества до абсолютизации одних при исключении других. Но основной референцией во всех известных случаях (способах) определения явлений и феноменов выступает, на наш взгляд, их соотношение в явном или неявном виде с противопоставлением «внешнего — внутреннего».

В.П. Зинченко, рассматривая вопрос объективности психического, субъектив-



ного, делает принципиально важное утверждение: «Итак... не внешнее — внутреннее, не видимое и невидимое, а чужое и свое. Граница между своим и чужим так же подвижна, как граница между внешним и внутренним, но это никак не затрагивает их объективности» (Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира // Первые чтения памяти В.В. Давыдова: Сб. выступлений. М.; Рига, 1999. С. 23).

Феномен есть лишь тогда, когда нет внешнего и нет внутреннего, он возникает и существует в едином, «сквозном» процессе взаимодействий, когда есть проживание человеком одновременно собственной активности и определенной части реальности во взаимодействиях с ней. Исходным и основным для любого феномена — психического, исторического, эмпирического, теоретического, «чистого сознания» и др. — становится отношение «Я — мое», которое может развиваться в довольно сложную структуру взаимоотношений, разворачиваться и свертываться. Это отношение обуславливает как собственно активность человека, так и проживание этой активности и того «моего» конкретного человека, на кого она направлена. В феномене могут иметь место — обычно так оно и бывает — эмоционально-чувственные переживания, сопутствующие проживанию и возникающие по поводу проживания или в связи с ним. Все переживания в индивидуальном феномене обуславливаются структурами отношений («Я — мое» — не мое).

Соотношения «Я — мое» конкретного участника с «Мы — наше» всех участвующих определяют объективную индивидуально-субъектно-личностную долю его участия в создании общей действительности. Самоорганизация индивидуальных и соорганизация совместных способов активности охватывают все взаимодействия участников, их представления и переживания.

Соучастие существует для каждого участника как его собственный феномен, в котором ему необходимо выделять части общих феноменов и различные явления, различать переживания и прожива-

ние, выявлять и определять структуры отношений, чтобы на основе этого сознательно создавать способы своей и совместной с другими активности. В любом своем феномене человек может выделить путем объективизации много разнородных явлений, т.е. того, что обнаруживается объективно существующим, реальным, как отдельное.

Анализируя свои феномены соучастия, выделяя и синтезируя разнообразные явления, участник может «взять» соучастие в целом как явление, но только как свое «мое» явление при генерализации отношений «Я — мое» в структуре всех взаимодействий, осуществляемых соучастниками. Для участника соучастие как явление есть отражение инобытия его «Я», самореализация себя, своих возможностей и способностей при создании общей с другими участниками действительности. Студент, осуществляя соучастие и определенную работу над соучастием как феноменом и как явлением, создает и преобразовывает не только действительность, но и психологические механизмы функционирования («функциональных органов») индивида, субъекта, личности, индивидуальности в себе. Соучастие в целом может быть «взято» исследователем как явление в качестве совокупного субъекта, осуществляющего определенную структуру взаимодействий, или в качестве единого процесса совместной активности, всех осуществляемых взаимодействий.

Таким образом, мы можем в соответствии с изложенным говорить о таком способе совместной активности преподавателя и студента, которая реально обеспечивает формирование самим становящимся специалистом знаний, способов и способностей преобразования функционирования психологических механизмов (новообразований) в движении к мастерству, с проектированием и разработкой собственной психологической практики.

Сознательное решение проблемы совместной активности при настоящем состоянии эмпирической, теоретической и практической науки возможно только путем соучастия, за счет осуществления взаимодействий особого рода — взаимо-

действий, опосредованных через возможности. Наше понимание процессов соучастия соответствует тому, что К. Ясперс называет экзистенциальной коммуникацией, с одним лишь различием: процессы — это содержание, а экзистенциальная коммуникация — сущность соучастия, определяющая содержание и проявляющаяся в нем. То, «что можно достичь в отношениях врача и больного, — говорил К. Ясперс, — это *экзистенциальная коммуникация*, превосходящая любые формы терапии, то есть все то, что доступно планированию или методической „режиссуре“. При этом терапия оказывается поглощена и ограничена единством двух личностей как разумных существ, каждое из которых выступает в качестве возможной экзистенции» (Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997. С. 952).

Формирование феномена «Я профессионал» студентом-стажером в процессе соучастия

В пространстве профессиональной активности субъекта наличествуют такие уровни профессионализма, как ремесленник, специалист и мастер.

Ремесленник. Его профессиональная активность реализуется в соответствии с освоением образца и норм делания.

Специалист. Профессиональная активность осуществляется в соответствии с ориентировочной основой активности, нормами и знаниями, которые оформлены в профессиональном сознании отдельно и действуют по конкретным ситуациям.

Мастер. Его профессиональная активность реализуется с осуществлением норм, знаний и ориентировочных основ активности, образующих матрицу, позволяющую ему комбинировать разные способы по нестандартным ситуациям на уровне искусства. Мастерство человека есть проявление его профессионализма при осуществлении своего дела в жизни с личностным кредо: «Я — продолжение моего дела».

Тем самым структура феномена профессионализма образуется на соотношении сознания профессиональной позиции мастера в социально нормированной и функционально заданной активности и самосознания себя профессионалом, т.е. личностной позиции, которая определяет ценности, смыслы и идеалы авторской профессиональной практики. Профессионализм практического психолога существует как интегративное субъектное качество человека, задающее целостность деятеля — психолога и его способностей в осуществлении социально нормированной и функционально заданной активности с высокой степенью успешности.

Феномен профессионализма (мастерства) представляет собой результат процесса интенциональной активности «Я» субъекта по персонализации сознания (по феноменальному обустройству субъектного места в сознании) по поводу профессионального бытия сущего и своего реального способа существования и позиции в психологической практике.

Чтобы осуществлять психологическую практику с высокой степенью мастерства, психолог должен иметь способности и развитые деятельностные способности достижения согласия внутри своего мира (психики) и противоречивого движения целостности действительного мира (виды деятельности (диагностика, консультирование, психокоррекция) и типы активности (мыследеятельности, общения, борьбы, игры, бездействия)), выступающими мерой сформированности феномена профессионализма практико-ориентированного психолога.

Исходной ситуацией, с которой начинается формирование феномена у становящегося специалиста, выступает наличие свободного самоопределения в позицию стажера с самоорганизацией своих способов по разработке индивидуальной и общей темы в образовательных процессах. Они могут быть разные. Но обязательным условием является то, что в теме должна быть часть по раскрытию феномена «Я профессионал» (общая тема для всех студентов) и тема должна разрабатываться через эту центральную часть.



Здесь необходимо выделить два аспекта:

1) можно идти опытным путем, через освоение культурно-исторических способов, существующих в действительности;

2) можно создавать новое как авторское, личностно ориентированное, индивидуализированное.

Соответственно эти два варианта предполагают разные механизмы формирования феномена профессионализма.

При самоопределении на второй вариант специалист не только становится автором разработки темы и построения способов (научно-исследовательских, опытно-конструкторских, операциональных и т.д.), но и проживает тему в себе и себя в теме в самообразовательном теперь уже процессе. Тема начинается с выделения структур представлений об определенной части действительности осуществления профессиональной работы психолога, затем вычленяются основы (онтологическая схема) разработки темы.

В качестве оснований используются эмпирические представления, в форме описаний фактов, и теоретические представления, которые осуществляются посредством идеализации (концептуализации, схематизации, моделирования и т.п.). Тем самым стажер совместно с консультантом выстраивает способы взаимодействия с объектом исследования и разработки темы. Студент, разрабатывающий тему профессионализма, призван осуществлять мыслительную работу по преобразованию собственных структур представлений сознания, основанных на восприятии и переживании фактов проявления профессионализма, с последующим вычленением инвариантной (универсальной) базы результирующих представлений, относительно природы профессионализма психолога.

Реальный психологический механизм формирования профессионализма психолога с необходимостью предполагает вторичное, как бы заново, овладение своей психикой и психологическими механизмами в качестве субъекта, осуществляющего некий экзистенциальный сдвиг в область ценностей самой жизни и дея-

теля — профессионала. На этом пути специалист выходит на новые сущностные аспекты профессионального бытия, которое обнажает связь «профессионального сознания» и «бытия профессионала», в действительности осуществление своей практики.

Стягивание разных пространств существования темы в определенную целостность обеспечивается схемой себя в профессиональном самосознании в соответствии со структурой типов активности, ориентировочных основ, полагаемых и осуществляемых в действительности психологической работы. Субъект, занимающая позицию разработчика темы, в сознании полагает действительность бытия практического психолога.

Центральной частью профессионального сознания становится профессиональное самосознание со своими выстроенными представлениями, образами, значениями, смыслами. «Я» субъекта включается в профессиональное сознание и профессиональные типы активности. «Я» держит картину сознания и как сознание соотносится с профессиональной структурой активности. Самосознание выступает в этом случае структурной схемой, которая связывает и удерживает фрагменты феномена профессионализма. Соответствие профессионального сознания и профессионального самосознания структуре профессиональной активности задает степень развитости эмпирического феномена профессионализма практического психолога. Сам же чистый феномен «Я профессионал практический психолог» проявляется в расширении «Я — деятель в действительности», с осуществлением и проживанием практики, с сознанием «мое дело — продолжение моего Я».

Результаты формирующего эксперимента профессионального соучастия субъектов образовательного процесса

Экспериментальная работа проводилась в 1997—2002 гг. со студентами факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического

университета. В качестве контрольной группы выступили студенты отделения психологии Омского гуманитарного университета, обучавшиеся по традиционной модели подготовки практического психолога. Количественный состав участников насчитывал 170 чел. (по 85 студентов в экспериментальной и контрольной группах). Данное количество студентов определялось фактом наличия обучающихся в этих двух вузах на каждом курсе обучения.

В ходе организационно-деятельностных игр на факультете студенты самоопределились в позицию стажеров совершенствования своего профессионализма. Стажеры в дальнейшем самостоятельно проводили занятия в форме ОДИ, методологические семинары, дискуссии с участниками эксперимента на младших и старших курсах (команда стажеров-практиков). Они выступали в качестве ведущих интенсивных лабораторий и мастерских в работе с преподавателями, аспирантами и студентами, посещавшими их.

Экспериментальное движение студентов предполагало самостоятельную подготовку к занятиям по программе, параллельно с разработкой общей и индивидуальной темы.

Теоретические положения профессионального становления специалиста легли в основу разработки функциональной модели психологических механизмов профессиональной активности практического психолога, состоящей из четырех структурных блоков. 1-й блок — мотивационно-чувственная структура активности (мотивация профессионального достижения успеха, удовольствие от процесса работы и удовлетворенность результатами работы). 2-й блок — результативно-оценочная структура (соотношение «Я» реальное — «Я» идеальное профессиональных качеств, адекватность самооценки и уровень субъективного контроля (интернальный — эстернальный)). 3-й блок — ценностно-смысловой (интенциональные стратегии психолога в работе с клиентом: оценивание, поддержка, исследование — зондирование, интерпретация, понимание и проживание смысла «Я психолог» (позитивный,

конфликтный, негативный)). 4-й блок — рефлексивно-регулятивная структура (уровни семиозиса по раскрытию онтологии профессионализма (бытовой термин, теоретическое понятие, предельная категория) и экзистенциальные модусы существования: 1) жизнь — это способ устойчивого и комфортного существования; 2) жизнь — это борьба за свое место в обществе; 3) жизнь — это выбор (самоопределение) делать свое дело и служить людям, самосовершенствуясь и совершенствуя само дело).

Уровень сформированности профессионализма практического психолога в обобщенном виде мы определяли на основе разработки и реализации своей профессиональной практики с востребованной эффективностью, развитости (интегрированности и зрелости) психологических механизмов регуляции профессиональной активности, режимов их функционирования (паттернов) и бытийных модусов существования студентов в отношении с профессией.

Паттерн, чувственно-практический опыт, есть та первичная форма и то первое содержание психического мира человека, которые включают в себя структуры связей психологических механизмов, обеспечивающих устойчивые схемы поведения, соорганизационного движения в профессиональной действительности. В литературе выделяются такие паттерны, как интроектный (подражательный), адаптивный и творчески-преобразовательный.

У каждого человека по ходу жизни вырабатываются основополагающие мироведческие категории «формулы жизни», в которых кристаллизуются опыт жизни и результаты рефлексии. Их можно назвать кредо жизни, выступающими в форме «философии бытия» и «техник» осуществления бытийных смыслов в мире. В философской и психологической литературе они получили определения «модусов существования» человека.

Исходя из представленных теоретических положений в контрольной группе к моменту окончания обучения, по нашей классификации, 40 % студентов проявили профессионализм начинающе-



го ремесленника; 45 — специалиста, и только 15 % студентов, вопреки системе подготовки, вышли на уровень становящегося мастера.

В экспериментальной группе 58 % студентов проявили уровень начинающего мастера (самоопределившиеся в позиции стажеров) и 32 % студентов достигли уровня специалиста.

По нашим данным, уровень ремесленника практического психолога характеризуется «интроектным» паттерном функционирования психологических механизмов осуществления психологической практики. Студенты развивают способности к репродуктивной деятельности, связанные с воспроизводством заимствованного образца. Сама деятельность представляется состоящей из отдельных действий, цепочки исполнительных актов. В сознании присутствуют непосредственное отображение деятельности без усмотрения ее сущностных характеристик, отображение упрощенного и формального схематизма строения без включения себя в схему. Соответственно у них проявляется модус комфортного и благополучного существования в жизни, не связанный с увлеченностью самим содержанием работы практического психолога. У данной категории студентов проявляются средний уровень мотива профессионального достижения и такой же уровень мотива избегания неудачи (конфликтный характер двух мотивационных тенденций) с отсутствием удовольствия от процесса работы, но с удовлетворенностью достигаемыми результатами; экстернальный локус контроля; низкая и неадекватно заниженная самооценка профессионально важных качеств, представленных в этой группе в равной мере; противоречивый смысл «Я психолог» с ориентацией на ценность исследовательски-зондирующей стратегии взаимодействия с клиентом; низкий уровень рефлексии своей профессиональной практики.

Студенты, достигшие уровня специалиста, характеризуются адаптивным паттерном функционирования психологических механизмов в профессиональной практике. Адаптивный паттерн отли-

чается некоторым целостным представлением деятельности, студент переходит к более крупным ее единицам. Деятельность начинает структурироваться, и в ее структуре намечается иерархия, но она еще носит нечеткий характер. Психолог функционирует в заданных рамках — ритуально, ситуативно необходимых для исполнения деятельности, с попыткой выйти за пределы этих рамок и ритуализированных схем поведения. Такой паттерн содержит источник противоречия между внешне определенными технологическими требованиями роли и стремлением «Я» к расширению и воплощению авторской, субъектной технологии. Активность психологических механизмов адаптации приводит чаще к конфликтному состоянию субъекта деяния в силу того, что открывающиеся закономерности в работе практического психолога вызывают к жизни новые требования, которые и сам человек предъявляет к профессии и профессия начинает предъявлять к человеку. Критическая ситуация характеризуется разрывом между стремлением к более качественной отдаче в профессиональной практике и неразработанностью способов осуществления авторской практики; устранению разрыва мешают сложившийся характерологический стиль индивидуальной деятельности и приверженность к канонизированным технологиям.

Студентам с адаптивным паттерном присуща противоречивость и несогласованность между собой психологических механизмов. Так, типичными для них являются сильное стремление к профессиональному успеху и неудовлетворенность достигаемыми результатами; высокая самооценка профессионально важных качеств в сочетании со средним уровнем субъективного (интернального) локуса контроля; проявления конфликтного смысла «Я психолог» с ориентацией на ценность поддержки и оценки в интенциональной стратегии во взаимодействии с клиентом; средний уровень сформированности рефлексии своей профессиональной практики и выраженности модуса достижения социальной карьеры в жизни.

Студенты, достигшие уровня становящегося мастера, проявляют творчески-преобразовательный паттерн. Для них характерен принципиально иной тип активности психологических механизмов функционирования в профессиональной практике. Типичными для них являются высокая сила выраженности мотива профессионального достижения и низкий уровень мотива избегания неудачи; радость творчества в процессе работы и удовлетворенность результатами своей работы; интернальный локус контроля; адекватная высокая самооценка; позитивный смысл «Я психолог» с ценностью стратегии эмпатийного понимания и профессионального соучастия во взаимодействии с клиентом; высокий уровень сформированности рефлексии своей профессиональной практики с выраженностью модуса служения людям и совершенствования своего дела в жизни.

В качестве основных выводов из нашей экспериментальной работы можно сделать следующие заключения.

1. Осознанное осуществление типа взаимодействий, соответствующих природе профессионального соучастия (с прямыми и косвенными признаками их проявления), является той формой образования, в которой реализуется и результируется закономерный процесс развития субъектности студента; она же задает и общее направление этому процессу.

2. Соучастие формирующегося субъекта в образовании как стажера есть реальное становление субъекта познания и его знаний с последующим воплощением их в действительности. По-

строение собственных «живых» знаний происходит феноменальным способом за счет самоорганизации и координативно-синергетических (спонтанных) процессов структурирования событийного процесса своих профессиональных способностей и создания индивидуальных способов профессиональной активности, комбинирования и совершенствования собственных способов и способностей.

3. Выход в творчески-преобразовательный режим функционирования студентов экспериментальной группы определенным образом связан с интеграцией и зрелостью психологических механизмов регуляции их профессиональной активности, с трансформацией бытийного модуса, нахождением смысла в образе жизни, с осваиваемым делом.

4. Преобразование паттернов функционирования психологических механизмов профессиональной активности стажера с непосредственными межличностными связями во взаимодействии с клиентом есть свершение события профессионализма в профессиональном соучастии в процессе вузовской подготовки.

Таким образом, формирование феномена профессионализма практического психолога в вузовской подготовке, релевантной самой сути и духу практической психологии на современном культурно-историческом этапе развития, возможно на основе профессионального соучастия в кооперации преподавателя и студента на принципах самоорганизации и координатации актов, чувств и представлений по поводу способов преобразования психики и сознания.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ
ТОЛЕРАНТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*А.В. Мариничева, ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Российского государственного аграрного заочного университета*

Идея межкультурной коммуникации основана на простом и ясном постулате, что все мы разные. Но, будучи разными, мы являемся одновременно частью единого пространства. Нужно научиться уважать эту разность или, по крайней мере, относиться к ней толерантно. Приоритетность понятия «толерантность» не случайна. Сегодня толерантность все шире рассматривается в качестве политического и законодательного требования мирного сосуществования в поликультурном сообществе. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур и языков, существующих в мире, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

The idea of intercultural communication is based on a simple and clear postulate that all of us are different. But, being different, we are simultaneously a part of the uniform space. It is necessary to learn to respect this difference or, at least, to tolerate it. The importance of the concept of tolerance is not accidental. Today tolerance is more widely considered as the political and legislative requirement of peaceful co-existence in polycultural community. Tolerance means respect, acceptance and correct understanding of variety of cultures and the languages existing in the world, forms of self-expression and ways of display of human individuality.

Как сам термин «межкультурная коммуникация», так и концепции, его раскрывающие, стали одними из самых популярных в системе социогуманитарного знания последнего десятилетия, вошли в арсенал многих научных дисциплин данного профиля. Это сразу вывело саму идею межкультурной коммуникации на экстралингвистический уровень, а концепции межкультурной коммуникации стали одними из самых распространенных и, без преувеличения можно сказать, модных в науке конца XX в.

Факт признания определенной научной моды на концепции межкультурной коммуникации не умаляет значимости самой проблемы. Мода служит инструментом актуализации определенных сторон жизни, она привлекает внимание к тому, что в данный момент представляется важным и значимым. Можно со всей определенностью утверждать, что имеется внятный социальный запрос на разработку данной проблематики. Идея межкультурной коммуникации основана на простом и ясном постулате, что все мы разные. Но, будучи разными, мы являемся одновременно частью единого пространства. Нужно научиться уважать эту разность или, по крайней мере, относиться к ней толерантно (см.: Авксентьев В.В. Место и роль концепций межкультурной

коммуникации в системе современного социогуманитарного знания // Лингвистические и экстралингвистические проблемы межкультурной коммуникации. Ставрополь, 2000. С. 3—6).

Общественную значимость указанных проблем отмечают многие исследователи: «Диалог культур в обществе, между нациями, странами, регионами — это сознательно избираемая позиция, позволяющая противостоять высокомерному культурному изоляционизму и всем формам неравноправных отношений между культурами, более того, это не роскошь, не желательный элемент, а жизненная необходимость в ядерно-космический век» (Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996).

Действительно, несмотря на развернувшиеся в современном мире процессы, объединяемые понятием «глобализация», мир не настолько един, как представляется на первый взгляд. В нем сохраняются полиэтничность и поликультурность, что уже само по себе предполагает диалог. Не случайно 2001 г. был объявлен ЮНЕСКО годом диалога культур, да и сама культура на стыке двух веков и двух тысячелетий представляет собой культуру диалога.

© А.В. Мариничева, 2003

«Только сочетание двух знаний — языка и культуры наших партнеров по мировому сообществу — может обеспечить эффективное и плодотворное общение. Проблема межкультурного взаимодействия, взаимовосприятия, взаимовлияния тесно связана в настоящее время с концепцией диалога культур» (Галушко Т.Г. Диалог культур как методологическая основа межкультурной коммуникации // Мир языка и межкультурная коммуникация: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Барнаул, 2001. Ч. 1. С. 56—59).

Культуры развиваются и достигают кульминации только друг в друге, при этом важно не только внутреннее накопление, сохранение культуры, но и то, что возвеличивание культур происходит посредством конвергенции. Закон дифференцированного единства не означает, что культуры могут потерять свою индивидуальность и смешаться, напротив, это подчеркивает глубину и непередаваемую исключительность каждой культуры. Взаимодействие и диалог, в котором культуры достигают своего максимума, — таков единственный образ общности. Культура, по В.С. Библеру, это «втягивание» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу, понять культуру можно в ее всеобщности, которая мыслится не как нечто уже заданное, наличное, извечно действительное, а как мир возможностей, бесконечно возможностный... Современный диалог культур актуализирует всеобщий смысл самого феномена «культура». В современной трактовке диалогическая сущность культуры прослеживается и актуализируется: культура есть форма общения (диалога) культур; культура есть там, где есть две культуры; культура — это грань культур (см.: Библер В.С. От наукочтения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 431).

Исследование мира общения показывает, что отношения между культурами могут быть различными:

а) утилитарное отношение одной культуры к другой;

б) отношение неприятия одной культуры другой;

в) отношение взаимозависимости, взаимодействия, взаимообогащения, т.е. отношение культур друг к другу как к равноценным субъектам.

Первый тип отношений означает самоотречение от своей самобытности, добровольное подчинение другой культуре. В результате второго типа отношений возникают эгоцентрические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами. Прогрессивным, способствующим развитию человеческой цивилизации является третий тип отношений, что нашло отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры». Документ, в частности, содержит следующие положения:

1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

2. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура — это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других.

3. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

4. Культурные особенности не нарушают единства всеобщих ценностей, которые объединяют наши народы, более того, они делают их более плодотворными. Многообразие составляет саму основу культурной самобытности там, где бок о бок существуют разные традиции (см.: Декларация Мехико по политике в области культуры. М., 1984. С. 78—79).

Таким образом, анализ литературы по данной проблематике позволяет сделать вывод, что последнее десятилетие европейской истории с ее полярными поли-



тическими и общественными процессами стало началом становления новой политической культуры — культуры «толерантности — сотрудничества — интеграции». Приоритетность понятия «толерантность» не случайна. Сегодня толерантность все шире рассматривается в качестве политического и законодательного требования мирного сосуществования в поликультурном сообществе. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур и языков, существующих в мире, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение, свобода мысли и убеждений.

Толерантность — это гармония в многообразии. Право на язык — одно из основных прав человека. Проблема языка, понимаемая в широком историко-культурном контексте, рассматривается сегодня как необходимый фактор социальной стабильности и сохранения традиционных основ европейской цивилизации. Цель полилингвистического образования — не только обучать общению на иностранном языке, но и формировать многоязычную личность, готовую к межкультурному общению с представителями других культур, для которой характерны открытость, толерантность, свобода от предрассудков и предубеждений, т.е. качества, объективирующие возможность успешного взаимопонимания в процессе коммуникации (см.: Мурсова Р.С. Полилингвизм: путь к европейской интеграции // Межкультурная коммуникация и проблема формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного образования: Материалы всерос. науч.-практ. конф. Уфа, 2001. Ч. 2. С. 17—20).

Нужно иметь в виду, что образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Оно специализируется на производстве социально значимых характеристик личности. С этим соглашаются многие исследователи, считая, что «только развивая в обучаемом черты вторичной языковой личности, можно выпол-

нить социальный заказ общества на подготовку специалиста по иностранному языку. Формирование вторичной языковой личности предполагает приобщение через новое для нее средство социальной коммуникации к новым картинам мира.

Автор теории языковой личности Ю.Н. Караулов в своей концепции исходит из понятия языковой картины мира и представления о личности, которая через язык осваивает языковую картину мира, а затем с помощью того же языка проецирует себя в этот мир, обогащая тем самым и себя, и общественное сознание (см.: Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 3). Только в этом случае обучение иностранному языку по сути, а не по форме приобретает характер диалога культур. Результатом такого диалога в сознании субъекта становится интеркультура как совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культуре. Она включает:

а) познавательные средства своей культуры, привлеченные для познания средств культуры чужой;

б) новое знание о чужой культуре, сформированное в процессе ее познания;

в) новое знание о своей культуре, созданное при познании чужой культуры (см.: Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 6—7).

Исследование позволяет признать, что полилингвальная личность, воспитание которой является целью современной школы, — это не просто индивидуум, владеющий определенным набором социальных компетенций, а культурно-историческая личность, имеющая свою социальную маркированность и свои этнические корни. Наличие социального заказа на изучение иностранных языков как основы межкультурной коммуникации свидетельствует о необходимости интеграции обучающихся в мировую языковую и культурную среду с сохранением при этом своей национальной идентичности и толерантного отношения к другим культурам.

Поступила 05.06.03.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ РОДНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУР КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИНТЕГРАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.И. Ломшин, декан факультета довузовской подготовки, профессор

В статье рассматриваются актуальные проблемы взаимосвязанного изучения родной и русской литературы студентами национальных групп высшей школы. На базе новых подходов к литературному образованию выделяются основополагающие принципы отбора учебного материала по литературе, которые учитывают практику обучения в высшей школе, достижения методики преподавания литературы, литературоведения, педагогики и психологии. В результате умелого использования указанных принципов выпускник вуза может овладеть приемами аналитического и интерпретационного подходов к анализу художественных произведений, что особенно важно на современном этапе литературного образования.

In the article considers up-to-date problems of interdependent studies of native and Russian literatures by students of national groups at higher school that deal with literary education. On the basis of new methods of approach to literary education of students the article points out the fundamental principles of choosing the material on literature taking into consideration practice of studies at higher school, achievements of the methods of teaching literature, literary criticism, pedagogics and psychology. As a result of successful usage of the above-mentioned principles graduates, on the one hand, will have profound knowledge, and, on the other hand, will get to know analytical and interpretation methods of approach to analyzing works of fiction, which is especially important at the present stage of literary education.

В последние годы в связи с реформированием системы образования возрастают требования как к учителям средней школы, так и к вузовским преподавателям. Например, современный учитель-словесник должен уметь не только описывать явления литературы, но и раскрывать их сущность, объяснять происхождение. Навыки и умения такой работы осмысления он должен получить в вузе. От преподавателя высшей школы требуется знакомить студентов с различными мнениями и вводить их в суть научных споров и дискуссий по тем или иным вопросам литературы.

В настоящее время перед преподавателями литературы для национальных групп вузов встает вопрос: какой учебный материал следует отобрать? Представляется, что прежде всего он должен обладать отчетливо выраженным концептуальным характером, т.е. излагаться с позиции определенной теории. К сожалению, как показывает вузовская практика, преподаватели нечасто и очень мало говорят студентам о борьбе литературных школ, направлений, об ожесточенных спорах вокруг того или иного писателя или произведения. К таким про-

изведениям относятся, например, «Руслан и Людмила», «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Обломов» и «Обрыв» И.А. Гончарова, «Тихий Дон» М.А. Шолохова в русской литературе, «Бурливая Сура» А.Д. Куторкина, «Пургаз», «Девушка из села» К.Г. Абрамова в мордовской. Без анализа сложной и острой литературной борьбы историко-литературный процесс выступает в учебном материале по литературе на редкость спокойным, приглаженным.

Необходимо давать студентам представление и об успешно решенных вопросах, и о тех, которые ждут своих исследователей. Преподаватель вправе, знакомя слушателей с различными концепциями литературных явлений, быть приверженцем какой-то одной из них или иметь собственный взгляд на проблему. Важно, чтобы студенты получили отчетливое представление о принципе плюрализма теорий и мнений.

Учебный материал по литературе углубится и оживится, если в нем последовательно будет раскрываться концептуальное своеобразие историко-литера-



турного процесса, которое, на наш взгляд, выражается в том или ином магистральном принципе. В частности, для мордовской литературы таким принципом является становление реализма как основного ее направления, для русской литературы XVIII в. — становление, расцвет и распад классицизма. Но это не говорит о том, что магистральное направление будет приглушать характеристику других течений и школ рассматриваемого периода, например, просветительского и социалистического реализма в мордовской, сентиментализма в русской литературе XVIII в. Так, при анализе историко-литературного процесса 40-х гг. XIX в. в учебном материале должно быть указано на существование в русской литературе в эти годы натуральной школы и охарактеризовано творчество писателей различных направлений: революционных демократов (А.И. Герцен, Н.А. Некрасов, М.Е. Салтыков-Щедрин), демократов (И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, А.Н. Островский), либеральных демократов (Д.В. Григорович) и писателей либеральной ориентации (А.В. Дружинин).

В учебном материале должны быть представлены особенности изучаемой эпохи, ее конкретно-историческое своеобразие, социальные причины, под воздействием которых формировалось творчество того или иного писателя и создавались художественные направления. Идейно-художественную эволюцию писателей следует раскрывать на основе показа сложной литературно-художественной борьбы направлений, стилей, методов, а также на широком историко-бытовом и культурном фоне. Характеризуя эпоху, художественные корни и социальные позиции писателя, конкретно-исторические условия, породившие то или иное произведение, важно как можно шире привлекать методологические, литературоведческие и исторические работы, исследования истории науки, общественной мысли, культуры, искусства.

В литературоведческой подготовке будущих учителей большую роль призваны сыграть теоретические курсы «Введение в литературоведение» и «Теория

литературы». Очень важно, чтобы знания, полученные студентами при изучении этих курсов, углублялись и конкретизировались в учебном материале по историко-литературным дисциплинам. Преподавателям указанных дисциплин нужно таким образом организовать учебный материал, чтобы между ними существовала самая тесная связь. Как показывает вузовская практика, взаимосвязанное изучение теоретического и историко-литературного материала пока до конца не продумано. Поэтому знания, полученные студентами на I курсе из дисциплины «Введение в литературоведение», постепенно стираются из памяти и при изучении общих курсов приходится их восстанавливать.

В последние годы много говорится о том, что в учебном материале по литературе следует больше внимания уделять раскрытию мировоззрения художников слова. Чрезвычайно важной представляется проблема отношения мировоззрения писателя и творчества, когда объективный смысл произведения оказывается в противоречии с политическими и философскими посылками автора. Интересной в этом смысле может быть работа над такими романами, как «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Война и мир» Л.Н. Толстого. Без понимания мировоззрения писателя нельзя раскрыть его творческую индивидуальность, хотя сводить последнюю только к мировоззрению тоже неверно, ибо она есть единство идеологических, психологических качеств художника, особенностей его дарования и т.д. (см.: Храпченко М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. М., 1971. С. 79).

Личностные качества, мировоззрение писателя, пусть не прямо, а в опосредованной форме, проявляются в его индивидуальном стиле, в котором обобщаются длительные наблюдения над способами и средствами выражения авторского сознания, отношением к изображаемому. К сожалению, более или менее полно разобраться в проблеме индивидуального стиля студенты I—II курсов национальных групп высшей школы пока

не могут. Поэтому в учебном материале по русской и мордовской литературе должно быть отражено, что мировоззрение писателя обуславливает и «отбор» жизненного материала, и определенные средства его художественной интерпретации и «подачи». Не случайно внимание к художественному слову, детали, живой конкретности образа, особенностям композиции, к оценочной функции художественных средств остается одним из решающих условий успеха.

Для закрепления понятия художественного метода и стиля целесообразно предложить студентам ответить на ряд вопросов. Например: в чем сущность художественного метода мордовских народных сказок? Каковы основные художественные методы древнерусской литературы? Что характерно для метода художественного реализма в мордовской, русской, зарубежной литературе?

Концептуальный принцип подачи материала требует обращать самое пристальное внимание на особенности жанрово-родовых признаков произведений. В программах и учебниках по мордовской, русской и зарубежной литературе характеристика рода, вида и жанра художественного произведения обычно дается весьма бегло, иногда даже опускается. А ведь именно правильная их трактовка содействует верному раскрытию произведений. Так, изучение античной литературы открывает большие возможности для закрепления понятий трагедии, комедии и других классических драматических жанров, с которыми студенты знакомятся в курсе «Введение в литературоведение». При изучении творчества Шекспира, Мольера в курсе зарубежной, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, А.Н. Островского в русской, К.С. Петровой, Ф.М. Чеснокова, Г.Я. Меркушкина, П.С. Кириллова в мордовской литературе эти понятия дополняются.

В целях более полного представления о жанрово-родовых свойствах литературы полезно задавать студентам, например, такие вопросы: «Горе от ума» А.С. Грибоедова — комедия, драма или трагедия? Повесть или роман в стихах — «Яблоня у большой дороги» А.Д. Куторкина?

Любой род, вид и жанр художественного произведения имеет свою эволюцию и воплощается конкретно-исторически в мордовской, русской и зарубежной литературе. Эту их конкретно-историческую сущность и нужно наглядно представить в учебном материале. Так, при анализе классицизма рекомендуется сосредоточить внимание студентов на поэме и оде; сентименталисты дают богатый материал для анализа своеобразия повести, элегии, романа; новелла и ее основные структурные особенности могут быть всесторонне раскрыты при характеристике творчества Ги де Мопассана, О. Генри, А.П. Чехова, К.Г. Паустовского, Ф.М. Чеснокова, В.И. Виадра и др.

Неоправданно редки обращения в учебном материале к теории стихосложения. Представляется необходимым в курсах мордовской и русской устной народной поэзии конкретно показать особенности песенного (дольника), былинного (музыкально-тонического) и поговорочно-пословичного (рифменного) стиха, а при изучении античной литературы — метрической системы. В курсе русской литературы XVIII в. следует отразить поиски новой системы стихосложения (А.Д. Кантемир) и реформу, осуществленную В.К. Тредиаковским и М.В. Ломоносовым. Русская поэзия XIX и мордовская поэзия XX в. незаменимы для иллюстрации силлабо-тонического стихосложения, для доказательства того, что поэты пользовались трехсложным размером для придания стиху гибкости. Если лирика А.С. Пушкина в русской и А. Мору в мордовской литературе представляет богатый материал для характеристики возможностей главным образом ямба и хорея, то лирика Н.А. Некрасова и И.М. Девина — для уяснения особенностей анапеста и дактиля. Современная русская и мордовская поэзия содержат яркие примеры паузника и тоники.

Чтобы поднять научный уровень учебного материала и придать ему концептуальный характер, следует привлекать факты других видов искусства — театра, живописи, кино, музыки.

Таким образом, принцип концептуальности требует преподносить весь изу-



чаемый материал с точки зрения определенной теории. Как показал вышеизложенный анализ, решающую роль в этом призван сыграть преподаватель. Являясь глубоким знатоком предмета, высококвалифицированным специалистом в своей области, он не должен равнодушно относиться к процессам, происходящим в современной литературе. Больше того, он обязан вмешиваться в нее. Вот почему преподавателю необходимо развивать в себе острое чувство современности и следить за всем тем, что происходит в литературе.

Учебный материал по литературе должен носить не только концептуальный, но и системный характер. Его следует подавать как целостное явление с присущими ему уровнем, элементами и связями. Каждый отдельный факт литературы должен предстать перед студентами в определенном контексте, в связи с другими явлениями, как слагаемое целого. Поэтому, стремясь к подлинно научному раскрытию историко-литературного процесса, надо строить его не замкнуто, не обособленно, а в органической связи с лучшими традициями предшествующего периода. В частности, при характеристике особенностей мордовского историко-литературного процесса в учебном материале важно подчеркнуть, что национальная литература продолжает лучшие традиции устного народного творчества мордвы.

Как показывает анализ программы по истории мордовской литературы для Мордовского государственного педагогического института, историко-литературный процесс в ней раскрывается не совсем последовательно. Иначе чем объяснить отсутствие в программе раздела, посвященного мордовской крестьянской литературе, обозначившей собою довольно заметное явление в истории письменного-литературного творчества мордовского народа дооктябрьского этапа. Специфические особенности развития мордовской литературы нельзя отразить до конца верно, если утверждать, что она от фольклора сразу же перешла к письменному-художественному периоду без каких-либо промежуточных этапов. Справедли-

вости ради надо признать, что литературоведы совсем недавно заговорили о мордовской крестьянской литературе как переходном периоде от фольклорно-художественной стадии к литературной. В настоящее время накоплен богатый теоретический материал, с научной точки зрения рассмотрены многие произведения мордовской крестьянской литературы (см.: Аспект-89: Исследования по мордовской литературе. Саранск, 1991. С. 3—61), поэтому возникла объективная необходимость включения раздела, характеризующего этот феномен историко-литературного процесса, в учебный материал по литературному образованию студентов национальных групп вузов республики.

При такой организации учебного материала важно отметить, что не только каждый период развития литературы, но и каждый писатель является продолжателем определенных традиций своих предшественников. Поэтому представляется правильным в курсе русской литературы при рассмотрении творчества А.С. Пушкина указать на то, что он опирался на таких своих предшественников, как А.Н. Радищев, В.А. Жуковский, К.Н. Батюшков. А.Н. Радищев и Д.И. Фонвизин своим идейным формированием обязаны А.Д. Кантемиру и М.В. Ломоносову. При характеристике творчества М.И. Безбородова в мордовской литературе не следует забывать о влиянии на него З.Ф. Дорофеева. Ни у кого не вызывает сомнения связь ранних произведений М. Горького с романтизмом А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, его драматургии — с пьесами А.Н. Островского и А.П. Чехова, его реалистической прозы — с творчеством Ф.М. Решетникова, Н.С. Лескова и других писателей XIX в. Демьян Бедный во многом формировался под влиянием Н.А. Некрасова, А.А. Фадеев и М.А. Шолохов — Л.Н. Толстого и М. Горького.

Принцип системности предполагает, что русская литература рассматривается как явление глубоко национальное, но не изолированное, а разносторонне связанное с литературами других народов мира, в том числе с мордовской. Поэтому в

учебном материале должна содержаться объективная картина взаимодействий и взаимовлияния между русской и мордовской литературами. Кроме того, должны быть раскрыты связи русской литературы с зарубежной. Как верно замечает А.И. Ревякин, «воспитывая у будущих учителей любовь к отечественной литературе... мы обязаны прививать им в то же время уважение и к лучшим традициям зарубежной прогрессивной литературы» (Ревякин А.И. Проблемы изучения и преподавания литературы. М., 1972. С. 213). Без анализа этого взаимовлияния представление о путях развития русской литературы у студентов национальных групп вузов республики будет неполным, односторонним. Вся история русской литературы подтверждает, что, выражая стремления своего народа и своеобразно передавая его отличительные национальные черты, она вместе с тем всегда поддерживала связь с литературой Запада и испытывала на себе ее влияние, которое было весьма неоднородным. Так, Шекспир, Вольтер, Гете, Шиллер, Байрон и другие прогрессивные писатели Западной Европы так или иначе способствовали идейному и художественному росту русской литературы, а немецкие реакционные романтики, французские буржуазные комедиографы и итальянские футуристы оказывали на некоторых русских писателей по преимуществу отрицательное влияние.

На наш взгляд, при анализе влияния зарубежной литературы на развитие русской важно обратить внимание на «вечные» образы Гамлета, Фауста, Чайльда Гарольда, Тартюфа, Гобсека и др., которые нашли свое продолжение в лучших образцах последней. Также следует показать, что многие темы и проблемы, поднимаемые в зарубежной литературе, ставились и разрешались русскими авторами нередко глубже и ярче. В качестве

примера можно привести проблему «маленького человека», которая на Западе трактовалась как проблема сочувствия тяжелому материальному и правовому положению народа, тогда как русскими писателями XIX в. она раскрывалась более глубоко, как проблема социальной несправедливости, социального неравенства и протеста против феодально-крепостнического и капиталистического строя.

Особый акцент в учебном материале должен быть сделан на раскрытии мирового значения русской литературы. К сожалению, в практике преподавания данного предмета в национальных группах высшей школы часто ограничиваются только перечислением положительных высказываний зарубежных критиков о русских писателях и о литературе в целом. Не следует упускать из виду, что и эти оценки пока еще не собраны, не обобщены, не систематизированы, а они могли бы дать возможность взглянуть на привычные явления литературы глазами представителей культуры других стран более широко, с новой стороны увидеть их подлинное значение. Но и этого недостаточно. В учебном материале нужно показать то новое, отличное, особенное, что «вносили и вносят прогрессивные представители русской литературы в общее поступательное движение мировой литературы, поднимая ее на высшую ступень в тематике, в идейности, в характерах, в принципах их изображения» (там же). Важно подчеркнуть богатство форм русского реализма, новаторские особенности и жанровое разнообразие отечественной классической литературы, а также то, что общечеловеческая значимость произведений русских классиков далеко не ограничивается субъективным стремлением к великим проблемам жизни, а заключается в объективной силе их реализма.

Поступила 05.06.03.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ**

Ю.К. Воробьев, зав. кафедрой теории речи и перевода
МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,

А.Н. Злобин, докторант кафедры теории речи и перевода МГУ им. Н.П. Огарева

Статья посвящена культурологическому подходу к переводу, его изучению с ценностно-ориентированных позиций в контексте XVIII в. Этот период является основным в развитии отечественной переводческой традиции. Анализ метатекстов, замечаний и комментариев переводчиков позволяет получить сведения, релевантные для современной теории перевода и способствующие гармонизации переводческой картины мира.

The article presents culturological approach to the process of translation, i.e. its study from the value-oriented and semantic positions in the XVIII century general chain of events. This century is considered to be the fundamental period in the development of the Russian translating tradition. The analysis of the metatexts, forewords, event notifications and commentaries made by the translators of that time allows us to achieve data, relevant to the contemporary theory of translation. It also promotes harmonization of the translation picture of the world.

В современном переводевании достигнуто понимание того, что сущность межъязыкового перевода в значительной мере определяется факторами культуры. Культурология как парадигма XXI в. впервые дает новый метод образования, заключающийся в познании явлений не в качестве подлежащих отдельному рассмотрению, а в качестве изучаемых с позиций их ценностно-смысловой значимости в общей цепи событий. Сегодня вся получаемая информация в системе образования (знание) должна быть культурообусловлена и культуровостребована... Знание, преподаваемое с учетом его роли и места в конкретной культуре, может не только поднять на более высокий уровень статус знания вообще, но и способствовать дальнейшему единению процессов образования, воспитания и становления человека как личности, так как образование в данном случае выполняет функцию формирования мировоззренческой позиции личности, вооружая человека национальной идеей. Знание, даваемое образованием, должно не только запоминаться и усваиваться, но и переживаться. Будущий специалист (в нашем случае переводчик) должен понимать знание и уметь практически творчески применять его в конкретных условиях. От того, насколько быстро система образования войдет в новую парадигму, во многом зависит и успех осуществляемой в ней реформы (см.: Каржаницкая Т.В. Культурология как парадигма XXI века / [www:http://kulturolog.narod.ru](http://www.kulturolog.narod.ru)).

Как известно, к понятию «культура» можно подходить с различных точек зрения. Особенно значимым для нас представляется то, как структурируется это понятие в ключе переводческих исследований. Анализ теоретических работ показывает, что в последнее время транслатологи стали обращать особое внимание на перевод как культурологическое явление. Положительным в этой связи надо назвать то, что подчеркивается важность культурологического подхода к переводу (см.: Хайрулин В.И. Культура в парадигме переводевания // Тетради переводчика: Науч.-теорет. сб. Вып. 24. М., 1999. С. 38—45). Широта взглядов, справедливо отмечает М.Я. Цвиллинг, способность подойти к этому явлению (переводу) с самых разных сторон, живой синтез взаимопроникающих и взаимооплодотворяющихся подходов — вот оптимальные требования к переводеванию в сегодняшних условиях (см.: Цвиллинг М.Я. Переводоведение как синтез знания // Там же. С. 32—37).

Представляется целесообразным отметить, что, несмотря на серьезные успехи науки о переводе на пути от периферийной отрасли литературно-лингвистических исследований до широкого разветвленного междисциплинарного научного направления, описывающего и объясняющего фундаментальные аспекты переводческой деятельности, она так и не выработала общий методологический подход и общую эпистемологическую основу. В результате построение те-

© Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин, 2003

оретических моделей перевода сводится исключительно к тавтологическому повтору все более и более сложных формальных и терминологических схем, в действительности ничего нового не обозначающих и не объясняющих (см.: Сальмон Л. О перспективах развития переводоведения в рамках новейших научных направлений // Университетское переводоведение. Вып. 3. Материалы 3-й Междунар. науч. конф. по переводоведению «Федоровские чтения», 26—28 октября 2001 г. СПб., 2002. С. 436—449).

Особое значение приобретает выделение В.Н. Комиссаровым в качестве приоритетных таких направлений исследований, как изучение переводческой деятельности и историческое осмысление переводческих концепций (см.: Комиссаров В.Н. Советское переводоведение на новом этапе // Тетради переводчика: Науч.-теорет. сб. Вып. 23. М., 1989. С. 3—14). Экскурс в историю и теорию переводческой традиции необходим, поскольку историческая память хранит много поучительного. Поэтому приходится вновь и вновь обращаться к опыту прошлого; вопрошая прошлое, мы глубже понимаем настоящее. Изучение прошлого помогает расставить вехи на избранном пути, и великие исторические события и лица, здесь задействованные, дают немало поучительного в этом отношении. Мы все в долгу перед своим прошлым, слишком многое было предано забвению или грубо искажено. Сильнее всего пострадали как раз наиболее значимые страницы нашей истории, особенно опыт управления державой, экономикой, производством, культурой.

Вслед за Ю.М. Лотманом будем считать, что культура — это совокупность ненаследственной информации, которую накапливают, хранят и передают разнообразные коллективы человеческого общества. Понимание культуры как информации позволяет исследовать как отдельные этапы культуры, так и всю совокупность историко-культурных фактов в целом. Таким образом, весь материал истории культуры может рассматриваться с точки зрения определенной содержательной информации (см.: Лотман Ю.М.

К проблеме типологии культуры // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. СПб., 2002. С. 56—57).

Рассматривая культуру хронологически, во взаимосвязи разных видов предметной деятельности, мы убеждаемся, что в различные исторические периоды взаимоотношение этих видов меняется. Что касается перевода как вида интеллектуальной деятельности, то обнаруживается, что в России именно перевод давал нам основную массу позитивных знаний. На основе этой переводческой деятельности и развивались собственно научные исследования. Как известно, особенно это проявилось в XVIII в., который принято считать золотым веком российской истории, когда вопросами перевода занимались в той или иной степени как VIP-персоны (Петр I, Екатерина II, М.В. Ломоносов и другие выдающиеся представители науки и искусства), так и VUP-персоны (very important persons and very unimportant persons). Следует подчеркнуть, что Московское государство уже при царе Алексее Михайловиче сознательно готовилось вступить в «ранг первоклассной европейской державы», в который оно и было в конце концов возведено его великим сыном (см.: Пресняков А.Е. Российские самодержцы. М., 1990. С. 141).

Реформы Петра Великого значительно расширили экономические и культурные контакты Москвы с европейскими странами, создав потребность в многочисленных переводах научно-технических текстов, равно как и произведений художественной литературы. К переводам стали предъявлять высокие требования, о чем свидетельствует специальный указ царя Петра, требующий внятной передачи переводимого содержания. В этот период только начала складываться литературная норма русского языка и многие образованные люди видели в переводах средство обогащения своего языка, увеличения его семантического и экспрессивного потенциала (см.: Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Курс лекций. М., 2000. С. 97).

При подходе к культуре как к предмету научного описания следует учиты-



вать иерархический характер этого явления: факты и тексты, естественно, отличаются большой пестротой и труднее сводятся к некоторым единым характеристикам, чем метауровни, уровни описания. На определенных этапах развития культура неизбежно создает свое собственное теоретическое представление о себе, модель самой себя. Такой «автопортрет» культуры, считает Ю.М. Лотман, устраняет из ее облика ряд черт, несущественных и лишенных значения с позиции ее осмысления. Он, конечно, последовательнее, прямолинейнее и упрощеннее пестрой картины, развертывающейся перед наблюдателем непосредственной «жизни» культуры данного этапа (в нашем случае XVIII в.), ибо только будучи более упрощенной такая концепция может реализовать свою моделирующую функцию по отношению к современной ей культуре (см.: Лотман Ю.М. К семиотической типологии русской культуры XVIII века // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. С. 76).

В качестве такой упрощенной концепции наиболее приемлемой для целей нашего исследования будет «технологическая концепция», трактующая культуру как «универсальную технологию» осуществления специфического способа человеческой деятельности (см.: Хайрулин В.И. Указ. соч. С. 39). В основе этой концепции — аксиологический подход к культуре, поэтому она рассматривает систему ценностей как очень важный компонент той универсальной технологии, которая способствует осуществлению активности людей в процессе функционирования и развития их общественной жизни (см.: Маркарян Э.С. Исходные посылы понимания культуры как специфического способа человеческой деятельности // Философские проблемы культуры. Тбилиси, 1980. С. 16—44). Нетрудно убедиться в том, что культура толкуется здесь очень широко и под это понятие могут быть подведены и другие понятия, например: язык/речь, вербальное/невербальное поведение, социум (см.: Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Национально-культурная специфика художественного текста: Конспект лекций.

М., 1989. С. 87) и, как нам представляется, перевод. Наличие здесь субъективного фактора, т.е. активного человеческого начала, позволяет рассматривать культуру и в качестве объекта интеллектуального типа. Под этим имеется в виду следующее: культура обладает специфическим аппаратом коллективной памяти и механизмами выработки абсолютно новых идей. Эти качества дают возможность подходить к культуре как к коллективному интеллекту, который структурно вторичен по отношению к индивидуальному и подразумевает его существование (см.: Лотман Ю.М. Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума. М., 1977. С. 18).

В каждой культуре как в диахронии, так и в синхронии существуют предметные области, которые можно определить как уровни культуры. При этом культура выступает в качестве суперуровня. Уровни предметных областей являются объектами культуры, а ее субъектом служит деятель (человек, личность) в этой области. Культура на уровне своих предметных областей, среди которых и исследуемый нами перевод, дает человеку (переводчику) поле интеллектуальной деятельности (см.: Хайрулин В.И. Указ. соч. С. 43). Результатом усиленной переводческой деятельности в XVIII в. стало появление большого количества переведенных текстов различной тематики, способствующих как европеизации русского языка в частности, так и европеизации русской культуры в целом (см.: Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII—XIX вв. М., 1982. С. 57).

Исследователь, как указывает Ю.М. Лотман, получает вместе с культурной традицией не только тексты той или иной эпохи, но и ее метатексты, ее тексты о текстах, которые придают исследуемому материалу целостный и организованный вид (см.: Лотман Ю.М. К семиотической типологии русской культуры XVIII века. СПб., 2002. С. 77). Метатекстами, по Ю.М. Лотману, можно считать оставленные переводчиками XVIII в. предисловия, комментарии, предисловия и критические замечания.

Таблица 1

Переводческие проблемы

	Критерии выделения переводческих проблем									
	Главные			Второстепенные						
	Прямые или косвенные высказывания переводчика, что он испытывает трудности	Указания на обращение к словарю	Проблемы в переводе, осознанные переводчиком	Обсуждение переводчиком двух или более альтернативных вариантов перевода	Внесение исправлений в текст перевода	Подчеркивание каких-то (трудных) мест в переводе	Высказывание переводчиком неудовлетворенности результатами перевода	Обращение в ходе рассуждения к общетеоретическим принципам перевода	Ошибки в переводе	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

А.Д. Кантемир (1708—1744), князь, русский поэт, переводчик, дипломат, тайный советник. Был первым переводчиком иностранной светской литературы на русский язык (см.: Энциклопедия книжного клуба «21 век»: В 20 т. Т. 8. М., 2001).

Предисловие к «Письмам» Горация (1742) (см.: Перевод как средство взаимного сближения народов: Худож. публицистика. М., 1987)

...Ведаю, что такие стихи иным стихами, затем недостатком рифмы не покажутся; но ежели они изволят прилежно примечать, найдут в них некое мерное согласие и некий приятный звон, который, надеюсь, докажет, что в сочинении стихов наших можно и без рифмы обойтись



Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В.К. Тредиаковский (1703—1768), рус. писатель, академик, переводчик при Академии наук. «Из предупреждения от трудившегося в переводе. — Барклай. Аргенида» (1751) (там же)	...Мне, переводившему и по должностям об уразумении старавшемуся, каждай параграф, каждай период, но что период, каждай член периода, не мог не стать не в превесьма дорогую цену: т.е. что я через все предложение перевода толикую имел трудность, которая, по совести, изобразить невозможно		...Для постижения его высокопарности ... надлежит иметь подобные ему крыла. Знают искусные, что кому «Аргениду» случилось переводить, тому довольно в свете досталось трудиться			В ожидании себе благоклонного снисходительства от читателей доношу им, что авторов стиль не токмо чрезвычайно высок... но притом чрезвычайно еще и витиеват...			
М.В. Ломоносов (1711—1765). Предисловие к «Вольфианской экспериментальной физике» (1760) (см.: Вольфианская экспериментальная физика с немецкого подлинника на латинском языке сокращенная, с которого на русский язык перевел М. Ломоносов... СПб., 1746)						Сверх того я принужден был искать слов для наименования некоторых физических инструментов, действий и натуральных вещей, которые хотя сперва покажутся несколько странны, однако, надеюсь, что они со временем через употребление знакомее будут	Я уповаю, что склонный читатель мне сего вину не поставит, ежели ему некоторые описания опытов не будут довольно вразумительны	...Которые в русском переводе по силе моей старался я изобразить яснее	

Метатексты представляют собой исходный материал для изучения становления отечественной переводческой деятельности в парадигме культурологии. Для их анализа предлагается провести своего рода психолингвистический эксперимент с участием информантов, используя при этом известный в психологии метод «думанья вслух» (think aloud / die Methode des lauten Denkens) (см.: Krings H.P. Was in den Koepfen von Uebersetzern vorgeht. Tubingen, 1986). Учитывая необычность проведения данного эксперимента (диахрония), необходимо оговорить ряд принятых нами допущений. Условимся считать, что участниками нашего эксперимента являются переводчики XVIII в., переводившие тексты с иностранного языка на русский, сопровождая свои переводы теоретическими рассуждениями, объясняя, почему нужно было перевести именно так, а не иначе, и записывая их. В результате этого были получены протоколы эксперимента (т.е. предисловия, комментарии, предупреждения и т.п. с мыслями переводчиков, приходившими им в голову в процессе перевода). Следует отметить, что высказывания, представленные в данных метатекстах, рассматриваемых в качестве протоколов эксперимента, являются, на наш взгляд, более достоверными, потому что переводчики излагали свои суждения в естественной обстановке, тогда как протоколы реальных экспериментов отража-

ют несколько искусственный вид перевода в неестественной обстановке (например, проговаривание перед микрофоном своих мыслей в процессе перевода).

В ходе изучения высказываний испытуемых (протоколов эксперимента) были получены представленные в табл. 1 фактические данные, для оценки которых использовались разработанные Х. Крингсом критерии выделения переводческих проблем, т.е. тех случаев, когда переводчик затрудняется сразу дать перевод (см.: Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: Учеб. пособие. М., 1999. С. 91—92).

Анализ примеров показывает, что возникновение переводческих проблем обусловлено как дефицитом у переводчиков каких-то знаний, так и необходимостью выбора среди каких-то уже известных им вариантов. Приведенные высказывания переводчиков дают также возможность дифференцировать переводческие проблемы на проблемы, связанные с трудностями понимания, и проблемы, связанные с трудностями передачи. Кроме того, эти высказывания способствуют выявлению переводческих стратегий как потенциально осознанных планов переводчика, направленных на решение конкретной переводческой задачи, а именно микро- и макростратегий, т.е. способов решения целого ряда переводческих проблем и путей решения одной проблемы (табл. 2).

Таблица 2

Переводческие стратегии		
Протоколы эксперимента	Макростратегии	Микростратегии
А.Д. Кантемир	Перевел я те «Письма» на стихи без рифм, чтоб по-близку держаться первоначального, от которого нужда рифмы часто понуждала бы меня гораздо отдаляться	
В.К. Тредиаковский		...Латинский язык и не может употребляться в единственном числе, во втором лице, множественного <i>вы</i> вместо <i>ты</i> : однако я везде, где или знатных людей между собою производятся разговоры, или с ними кто из нижайшего состояния разговаривает, употребил оное нежное <i>Вы</i> за важное <i>Ты</i>однако ж употреблял я и единственное <i>Ты</i> , когда или высокая какая особа говорит с подлою, или провешатель о чем прорицает: употреблено также <i>Ты</i> и во всех здесь стихах



Учитывая, что с точки зрения макро-стратегии в процессе перевода выделяются три этапа — *предпереводческий анализ оригинала, собственно перевод*, а

также *проверка и коррекция перевода*, необходимо особо указать на наличие в протоколах эксперимента первого этапа (табл. 3).

Таблица 3

Этапы перевода			
Протоколы эксперимента	Предпереводческий анализ оригинала	Перевод	Постпереводческая обработка текста
А.Д. Кантемир	Между всеми древними латинскими стихотворцами, я чаю, Гораций одержит первейшее место. Удачлив в составе речений, искусен в выборе прилагательных, смел в вымыслах, изображает оные с силою и сладостию. В сочинениях его делу слог соответствует, забавен и прост в сатирах и письмах своих, высок и приятен в своих песнях; всегда сочен и так наставлениями, как примерами к исправлению нравов полезен. ...выбрал я его «Письма» для того что они больше всех его других сочинений обильны нравоучением. Почти всякая строка содержит какое-либо правило, полезное к учреждению жития		
В.К. Тредиаковский	Всем искусным в латинском языке и читавшим моего автора есть известно, что он употребил крайне высокий стиль, распещряя его, как некоторыми цветами, важнейшими тропами и самыми красными и выборными фигурами как слов, так и целых речей; все ж сие богатство рассыпая толь щедрою рукою, что почитай, нет ни единого места или, справедливее, нет ни единого, где б обыкновенная ему высоты не было...		
М.В. Ломоносов	...Ибо сия книжица почти только для того сочинена, и ныне переведена на русский язык, чтобы по ней показывать и толковать физические опыты, и потому она на латинском языке весьма коротко и тесно написана, чтобы для удобнейшего употребления учащихся вместить в ней три книги немецких, как уже было упомянуто (на нем. языке это было три книги, которые проф. Тиммиг, переведя на латынь, сократил до одной). При том же сократитель сих опытов в некоторых местах писал неясно...		

В отличие от испытуемых Х. Крингса, которые не задумываются о цели перевода, функции оригинала, характере адресата, для кого они предназначают перевод, протоколы участников нашего эксперимента содержат еще ряд высказываний, релевантных для современного переводоведения (табл. 4).

Приведенные выше факты подтверждают, что перевод как уровень культуры действительно можно рассматривать в качестве важной ментальной креативно-акциональной составляющей универсальной технологии осуществления интеллектуальной деятельности людей.

Дополнительные сведения по теории перевода

Протоколы эксперимента	Характер адресата (рецептора)	Прагматическая норма перевода (прагматическая ценность)*	Норма переводческой речи	Жанрово-стилистическая норма перевода	Конвенциональная норма перевода**
А.Д. Кантемир	...Я предпринял перевод сей не только для тех, которые довольствуются просто читать на русском языке «Письма» Горациевы, по-латински не умея; но и для тех, кои учатся латинскому языку и желают подлинник совершенно вразуметь	К тому мне столь больше надежда основана, что те введенные мною новые слова и речения не противятся сродству языка русского и я не оставил оных силу изъяснить в приложенных примечаниях. Нужнее еще было изъяснить обычаи древние, обряды и другие вещи, и имена лиц, о которых в «Письмах» горациевых упоминается, понеже без того не только мало бы услаждение читатель от них получить мог, но часто были бы и совсем невразумительны. ...примечания большую часть труда... составляют...			
В.К. Тредиаковский	...И поистине перевода моего не будет уже читать грубых времен нового-родка Марфа-посадница: он сделан нынешнего учтвого и выщеченого...	Итак старался я сколько мне было возможно, чтоб переводу моему быть вразумительну и иметь бы ему довольную ясность к угодности читателей. Однако, чтоб и перевод не казался без оных пиитических осанки нигде больше, сколько сему роду сочинения благопристойны: то было во мне тщание, дабы и у меня ей быть рассеянной по всем периодам, только ж бы без вреда желаемой всеми ясности	Сверх того, я смею донести, и что почитай ни одного от меня в сем сего автора токмо переводе не употреблено чужестранного слова, сколько бы которых у нас ныне в употреблении ни были; но все возможные изобразил нарочно, кроме митологических, славенороссийскими равномерными речами. ...сим я последовал точно нынешнему учтивейшему употреблению	...Ибо род ...Поступил я точно по употреблению того требовали... стихотворческого и пиитическая надобности...	

* Влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и стремление обеспечить желаемое воздействие на рецептора.

** Учет существующих на определенном историческом этапе строго определенных взглядов на цели и задачи перевода и пути достижения этих целей.



Проанализированные нами высказывания переводчиков XVIII в. служат примером проявления индивидуального интеллекта, что предполагает существование и **коллективного интеллекта**, т.е. того, что называется сегодня теорией пе-

ревода. Его дальнейшее изучение в парадигме культурологии будет, как нам представляется, способствовать гармонизации переводческой картины мира в ментальной реальности обучающихся переводу студентов.

Поступила 05.06.03.

КРЕАТИВНОСТЬ И ПЕРЕВОД

*Л.М. Урубкова, зав. кафедрой зарубежной и отечественной филологии
Рязанского государственного медицинского университета, доцент*

Исследование проблемы креативности показывает, что процесс познания, общения с миром, овладения языком, переводом есть творчество. Творчество переводчика формируется посредством становления самостоятельности в переводческой деятельности: развитие умений выдвигать цели, гипотезы, руководствоваться мотивами, находить условия выполнения действий, способы воссоздания смысла в переводе. Творчество означает владение критико-рефлексивным действием, которое направлено на познание Другого как объекта, и установление в результате этого действия коммуникативных отношений между культурами — личностями. В обучении переводческой деятельности необходимо формировать осознание переводчиком силы воздействия языка, понимание значения знака как коммуникативного со-бытия в едином смысловом пространстве, умение соединить участников коммуникации в социокультурном взаимодействии.

The investigation of the problem of creativity shows that cognition, communication, translation, and creativity are inseparable. Understanding a text, determining the aims of translation, making hypotheses about the meaning of language signs, the conditions of translation, the ways of handling difficulties are creative skills. In the process of training translators there should be developed creative critical reflective components of the translation activity which could help to understand the intention of the communication partner, to establish communication. A translator should be aware of the ability of language signs to unite people in one communicative space, he should be able to make people understand each other in social interaction.

Проблема креативности в обучении является предметом многих исследований (В. Гумбольдт, Ж. Пиже, М.М. Бахтин, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.Е. Михайлов, Н.В. Хазратов, Д.Б. Богоявленская, А.А. Гурова, Я.А. Пономарев, Ю.М. Лотман, Л.А. Петровская, У.В. Кала, С.Ю. Канн, О. Шушляпин, Е.Н. Князева, С.Д. Смирнов, F. Dallmayr, W. Lee, E. Торранс, Р. Тафель, Э. Боно, К. Роджерс). Креативность общения, мышления обусловлена самой природой языка. В. Гумбольдт понимает язык не как нечто созданное, *Erzeugtes*, а как процесс создания, *Erzeugung*, как «образующий орган мысли». Г. Штейнталь, А.А. Потебня, Ф. Соссюр, Ч. Пирс, Ч. Моррис исследуют язык как процесс создания мысли в общении, познании, как взаимодействие, семиозис; они утверждают, что язык представляет собой деятельность и процесс творчества. Владение и овладение языком есть творческий процесс, про-

цесс развития творческих способностей личности.

Основываясь на высказывании Ж. Пиже, согласно которому «знание мира не создается, а открывается», можно утверждать, что весь процесс познания, учения есть творчество, поскольку каждый человек познает мир в обучении, взаимодействии, коллективной деятельности.

Овладение языком, переводом и творчество неотделимы друг от друга. В то же время существует взгляд на перевод как на «одну из многочисленных репродуктивных техник» (Юдина Г.В. Перевод как репродуктивное действие в процессе межкультурной коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1998. № 3). Действительно, с точки зрения содержания, создаваемого и передаваемого при переводе, его можно рассматривать как репродуктивное действие. Но перевод как процесс воссоздания особенностей культуры языкового сообщества,

© Л.М. Урубкова, 2003

видения мира автором, установления взаимодействия между культурами — личностями (культуру как личность можно рассматривать в плане ее готовности производить коммуникативные поступки, т.е. создавать и принимать знаковые образования) (см.: Клюканов И.Э. Динамика межкультурного общения: к построению нового концептуального аппарата: Дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1999) не является репродуктивной деятельностью. Это не подготовленная по форме творческая деятельность, поскольку речь вообще является творчеством. Творчество проявляется в умении установить взаимодействие между участниками межкультурного общения, понять их фоновые знания, глубину замысла, эмоциональное состояние, перевести информацию на язык значений и смыслов, а затем с языка смыслов и значений сделать перевод на язык информации. Есть еще множество факторов, которые делают работу переводчика сложной, творческой деятельностью.

А.Н. Леонтьев рассматривает творческое мышление как процесс, развернутый во времени, включающий в себя ряд взаимозависимых и взаимосвязанных моментов, одним из которых является наличие мотивации творческой деятельности, другим — момент целеобразования (см.: Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001. С. 399). Процесс целеобразования, утверждает ученый, включает в себя то, что можно описать термином «замысел»: выделение подцелей, т.е. промежуточных целей, преобразование целей в задачу либо постановка задачи или проблемы. Это есть конкретизация цели, но вместе с тем и открытие условий, в которых дана цель. Следовательно, первое положение развития творческого мышления — «нахождение, открытие адекватной условиям системы операций, нахождение способов решения. Средств, с помощью которых цель достигается в заданных условиях, вернее, в заданных условиях, которые должны быть найдены» (там же). Поиск и нахождение адекватных условий, а следовательно, поиск и открытие необходимых способов решения составляют про-

цесс образования гипотез — предположений. Целеобразование, таким образом, представляет собой следующие этапы: «мотив — выделение цели — замысел — гипотеза, выражающая себя в способах решения задач» (там же). Поиск и нахождение условий, т.е. поиск способов преодоления трудностей, составляет суть решения проблемы. В процессе поиска условий «мы действуем перебором адекватных способов, операций, находящихся в соответствии с условиями, в которых дана цель. Перебор условий может быть показан, с другой стороны, как перебор операций, а перебор операций выступает как перебор условий» (там же. С. 400).

Эвристическое значение исследования А.Н. Леонтьева состоит в том, что он анализирует операции, способы действий, составляющие репродуктивное содержание творческого мышления как главное ядро творчества. «Операции, их обнаружение или их применение и тем самым раскрытие действительных условий достижения той или иной познавательной цели есть самый главный творческий акт. Этот нетворческий акт входит в ядро, в душу творчества» (там же). Вывод состоит в том, что необходимо развивать самостоятельность в прохождении всего пути: уметь выдвигать цели, руководствоваться мотивами, управлять потребностью, конкретизировать потребности, знать зоны целей. На практике, как правило, эти этапы задает преподаватель. В процессе обучения переводу студенты должны овладевать всеми сложными ступенями деятельности: определять цель, проблемы перевода, находить операции, условия действий, инвариант значения и варианты трансформаций, способы воссоздания смысла в переводе.

В психологии творчество понимается как процесс, креативность — как потенциал, внутренний ресурс человека. «Креативность реализуется в процессе творчества, представляет его мотивационно-потребностную основу (как субъективная детерминанта творчества)» (Канн С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности мышления и креативности об-



щения: Дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 1997. С. 36). Отмечается, что креативность является одним из ведущих свойств личности интегративно-комплексного характера, связанного практически со всеми другими ее свойствами, с восприятием, мышлением, памятью. Для креативной личности характерна целостность восприятия. Важно, что «все новое, что возникает в результате творческого мышления и общения, есть комбинация „взятых“ из памяти моментов» (Колесов Д.В., Соколов Е.И. О психофизиологии творчества // Психол. журн. 1992. № 6. С. 33). Значение памяти в становлении творчества огромно. В психологии память исследуется как центральный интегратор психики. Отмечается, что «универсальный, сквозной характер мнемических процессов в организации психической деятельности на всех ее уровнях предполагает не только запечатление, хранение и воспроизведение всех форм и видов опыта, но в такой же мере и участие самой памяти в процессах формирования опыта» (Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000. С. 503). Такой вывод предполагает, что высокий уровень развития памяти способствует развитию творчества, воображения, познавательных возможностей личности, становлению субъектности. При этом формирование творчества зависит от развития всей личности обучающегося, развития познавательных возможностей — памяти, мышления, вероятностного прогнозирования, эмоционального восприятия, умения использовать знания изучаемых дисциплин.

Исследования в области психологии показывают, что «глубина познания и возможности творческой деятельности объединяются интегральным качеством интеллектуального развития — развитием понимания. Понимание базируется на всей системе смыслов в сознании личности» (Гурова А.А. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопр. психологии. 1991. № 6. С. 43). В межкультурном общении эффективность переводческой деятельности зависит от

системы смыслов родного и иностранного языка, знания психологии народа, особенностей социального взаимодействия. Понимание есть творчество, понимание требует соединения языковых и энциклопедических знаний, опыта личности и текущих восприятий. «Основным компонентом понимания как стороны мышления является применение определенных приемов (представляющих собой совокупность мыслительных операций) установления новых связей на основе использования старых знаний» (Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания: Дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 1972. С. 25). Другими словами, умение использовать знания в понимании текста, решении проблем перевода есть творчество, которое формируется на основе приобретаемых знаний и умении их соединять.

Объективным критерием понимания высказывания является «вариативность конкретного операционного состава и конкретных частных особенностей операндов — объектов мысли при неизменности отображаемого ею отношения, составляющего ее основной смысл» (Веккер Л.М. Указ. соч. С. 235). Данная особенность понимания основана на возможности описания одной и той же ситуации разными способами. Вариативность высказывания в тексте перевода проявляется в том, что отношения между операндами мысли — субъектом и предикатом — могут быть выражены различными логическими и грамматическими средствами. При этом описываемые отношения между объектами мысли остаются неизменными, составляют инвариант смысла. Психология утверждает, что «инвариантность смысла, выражающего одно и то же отношение при различных вариациях соотнесения соответствующих операндов, имеет место на всех уровнях организации мысли. При повышении уровня сложности отображаемого отношения и выражающей его логико-грамматической структуры эта вариативность операций растет» (там же. С. 237).

Вариативность передачи инварианта смысла текста оригинала зависит от

сложности отношения между субъектом и предикатом и выражающей его мыслительной структуры. Субъективно-психологическим условием вариаций в рамках смыслового инварианта является понимание отношения, отображаемого данной мыслью. «Чем полнее глубина понимания данного отношения, тем большим числом способов оно может быть раскрыто и выражено. И наоборот, чем менее это отношение понято, т.е. чем с меньшей определенностью оно выделено с помощью соответствующей операции, тем менее вариативной, или более стандартной, будет мыслительная структура» (там же). В методическом плане отсюда вытекает необходимость развивать глубину понимания и умение выразить воспринятое разными синонимичными способами. Синонимия понимается в переводческом смысле как парафраз, повтор мысли, ее обновление, перспектива развития. В процессе перевода только при условии понимания соответствующего отношения между предметами ситуации объективной действительности как инварианта, выраженного в отношениях между субъектом и предикатом, сохраняющегося при различных вариациях операндного и операторного состава мысли, могут осуществляться адекватный перенос и использование этой мысли в ситуации, где отношение остается тем же, а объекты — операнды и соотносящие их операторы — являются иными. Глубина понимания мысли, инварианта смысла определяет его воссоздание при переводе с помощью возможной вариативности соотнесения объектов мысли. Глубина понимания обусловлена опытом, знаниями языка, культуры, психологии и определяет выбор вариативных способов воссоздания инварианта смысла. Умение использовать знания изучаемых дисциплин, интеграция знаний в процессе обучения будут способствовать развитию восприятия и понимания инварианта смысла, формированию вариативности его воспроизведения.

Перевод в терминах общей семиотики — семиотики Ч. Пирса — есть установление динамических отношений между объектом, знаком и интерпретантой.

Готовность установить эти отношения есть творчество. Термин *interpretant* (интерпретант, интерпретанта) означает эффект, который знак производит на интерпретирующий его субъект.

Понимание в процессе перевода отождествляется с полным признанием субъективности личности, особенностей ее восприятия, семиотической свободы, когда коммуникативные действия могут осуществляться любым субъектом в любой ситуации в форме монолога, диалога, полилога. Творческое понимание означает отношение к миру, к субъекту коммуникации с позиций «креатуры» (в терминах понятий, используемых W. Lee (см.: Lee W. A sociohistorical approach to intercultural communication // *The Howard Journal of Communication*. 1995. Vol. 6, № 4. P. 262—291), когда личность реагирует на различия между своим собственным состоянием и состоянием окружающего мира, использует метод двойного описания общения. Такое понимание связано с умением воспринимать различия в окружающей среде, строить общение на основе различий, устанавливая отношения толерантности, взаимопонимания.

Отношение к миру с позиций «плеромы» отражает восприятие и реакцию на однозначные стимулы, использование метода единичного описания общения, что ведет к «плеромантизации» и узакониванию объективного (по сути собственного) восприятия мира, попытку навязать это восприятие Другому в процессе межкультурного общения. Следствием могут быть стереотипизация, предрассудки, однозначный контроль над окружающим миром и т.д. Основная задача межкультурного общения — переход от метода единичного описания к методу двойного описания, т.е. вскрытие различий между культурными субъектами и анализ их динамики. Такой подход к переводу рассматривает различия между культурными субъектами как движущую силу межкультурного взаимодействия. Утверждается, что успешность межкультурного общения носит асимметричный характер и не может подразумеваться сама собой, а требует толерантности со стороны взаимодействующих



щих субъектов. Понятие «толерантность» становится одним из основных терминов нового подхода к межкультурному общению.

В процессе подготовки переводчиков необходимо формировать осознание силы воздействия языка, языковых знаков, понимание значения знака как процесса, коммуникативного со-бытия в едином смысловом пространстве, возможности продолжения общения, взаимодействия, создания смысла, восприятия языкового знака как единства общения и обобщения, его потенциальности, способности существования, отнесенности к будущему («Все истинно общее относится к будущему» (Р. Якобсон)), возможности влияния знака на мысль и поведение интерпретатора («Ценность символа в том, что он позволяет нам предсказать будущее» (Р. Якобсон)). В связи с этим следует привести слова В. Хлебникова: «Я осознаю, что родина творчества — в будущем, оттуда веет ветер богов слова».

Наука о переводе имеет этнологическую направленность, поскольку исследует взаимодействие между культурой — личностью и Другим. Этнология как наука о Другом выявляет ряд парадоксов коммуникативного взаимодействия, главный из которых — «парадокс наблюдателя» (см.: Krippendorff K. *Paradox and information* // *Progress in Communication Sciences* / D. Dervin, M. Voigt (Eds.). N.Y., 1984. Vol. 5. P. 68; Merrell F. Peirce, *signs and meaning*. Toronto, 1997). Суть его в том, что в процессе межкультурного общения каждая культура — личность попеременно выступает как наблюдатель. При этом наблюдатель не способен выйти за рамки собственную данность и сосредоточиться на объективном исследовании объекта, а с другой стороны, он должен вступать с Другим в межкультурное взаимодействие, чтобы понять Другого и себя. Разрешение парадокса заключается в установлении подвижной границы между собой и Другим, что позволяет поддерживать между ними коммуникативные взаимодействия; этот принцип называется принципом пунктуации (от лат. *punctuare* — проводить линию, маркировать). Разрешение этноло-

гического парадокса основывается на открытости и динамичности коммуникативных отношений и происходит в результате критико-рефлексивного подхода к семантическим различиям. Рефлексивное действие направлено на познание Другого как объекта, в результате этого действия устанавливаются коммуникативные отношения между культурой — личностью и другой культурой — личностью, данное действие есть поиск значения, т.е. по сути поиск себя, установление целостности своей личности. Творчество переводчика проявляется в умении осуществить критикорефлексивное действие, найти значение, которое будет способствовать установлению взаимопонимания, соединить знания языка и знания мира, между которыми нет никакой жесткой границы.

Принцип пунктуации К. Криппендорфа соотносится с понятием «позиция», которое имеет особое значение в исследовании проблем формирования творчества. Оно связано с идеей диалога в терминах концепции М.М. Бахтина. Понимание социокультурного взаимодействия как со-бытия, в котором происходит диалогическая встреча двух или нескольких сознаний, «зависит от нашей собственной позиции и от позиции „других“ в созданном семиотическом мире, в который мы „помещены“» (Шоттер Дж. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» // *Вопр. психологии*. 1996. № 3. С. 109).

У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе культур, сознаний. В общении важные события наблюдаются «на границе между различными уникальными позициями, присущими всему и всем» (Clark R., Holquist M. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, 1984). Позиции говорящих меняются в зависимости от сказанного и от тех действий, которые слова производят на личности — культуры. Согласование высказываний и поступков происходит в «пространственно-временном интралингвистическом созданном контексте или сети интралингвистических откликов, сети, несущей на себе следы социокультурной истории индивида»

(Шоттер Дж. Указ. соч. С. 110). Набор речевых позиций возникает в конкретном речевом жанре или сфере социальной деятельности. Собственная позиция и понимание определяются выбором подходящего речевого жанра, возможностями ответа на высказывание и его адресности, умением выбрать слово так, чтобы оно всколыхнуло участников общения позицией Другого. Умение понять действие выбранного слова и ответить исходя из вновь возникшей позиции представляет собой «социальное психологическое движение диалогической речи как последовательности пересечения границ», установления подвижной границы между собой и Другим.

Связь между мыслью и словом — живой процесс важных событий, происходящих между высказываниями, «в зоне неопределенности, на границе между различными уникальными позициями, обращения к другому так, чтобы это отвечало его ожиданиям» (Clark R. Op. cit.). Важность степеней свободы и ограничений, прав и обязанностей определяется речевой позицией и тем, что она запрещает и разрешает.

Выбор собственной позиции зависит от речевого жанра, свойственного данному социальному окружению, при этом написанное или сказанное должно быть воспринято читателем или собеседником и сочтено осмысленным. «Слово (вообще всякий знак) межиндивидуально. У автора и слушателя свои права на слово» (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 300). Тот и другой творчески пытаются придать иную форму социальной реальности во взаимодействии, оказать формирующее влияние на высказывание. Именно это М. Холквист назвал «зоной военных действий слова» (Holquist M. Answering as authoring Mikgail Bakhtin's trans-linguistics // Critical inquiry. 1983. № 10. P. 307—319). Осознание степеней свободы и ограничений, прав и обязанностей, связанных с речевой позицией, того, что они разрешают и что запрещают, должно быть воспитано у будущих переводчиков.

Понятие «позиция» является ключевым в теории ролей Е.Ф. Тарасова, кото-

рый полагает, что позиции, ролевые ожидания (экспектации) суть социальные нормы, ролевые предписания, существующие в форме своего собственного представления о роли. Социальные роли определяют выбор языковых средств, налагают ограничения на типы речевого и неречевого поведения, дают возможность прогнозировать особенности поведения. Социальные роли — это своеобразные требования и правила, которые должны знать изучающие язык. Знание социальных норм употребления языковых средств в определенной социальной сфере не менее важно, чем знание лексики и грамматики.

Понятия «социальная роль» и «позиция» возможно сопоставить как понятия «система» и «процесс» в языке. Социальные роли — это правила, нормы, требования речевого и неречевого поведения в определенных социальных группах, сообществах, сферах общения. Позиция — умение использовать правила в живом процессе общения. Она возникает в конкретных условиях общения в зависимости от речевого жанра, контекста, действия выбранного слова, умения создать единое смысловое пространство, умения создавать и изменять границу в едином событии коммуникативного взаимодействия. Позиция определяется социальной ролью, меняется в зависимости от связи между словом и мыслью; позиции в живом контексте общения также влияют на социальные роли, их развитие, изменение. Осознание взаимодействия между позицией и социальной ролью, умение изменять позицию и понимать динамику движения мысли и слова формируют креативность переводчика.

Одна из важнейших задач в обучении переводчиков — формирование умения наблюдать речевое и неречевое поведение личностей — культур, что способствует развитию стратегий поиска значения, воссоздающего культуру языкового сообщества, сохранению самости и нормальности обеих культур, установлению толерантности, взаимодействия. Формирование умения наблюдать поведение личностей — культур возможно с помощью активно-



го использования знаний, готовности выбирать значение, видеть проблему и решать ее в процессе интеграции знаний. Наблюдение и понимание Другого, воссоздание Инакости (Otherness) есть творчество, создающее смысл, триаду диалога. Наблюдение поведения Другого означает анализ-синтез воспринимаемых особенностей поведения, понимание инвариантных характеристик способов употребления языковых единиц, типов грамматических структур, логики изложения мысли, умения и желания поддерживать социокультурное взаимодействие, эмоционального отношения, преобладающего стиля речи, мимики и жестов. При этом результаты наблюдений должны учитывать единство социального и индивидуального в поведении участников общения. Умение творчески наблюдать и понимать поведение участников коммуникации помогает соединить личности — культуры в единое

целое в процессе межкультурного взаимодействия.

Итак, перевод есть творческая деятельность установления взаимодействия между объектом, знаком и интерпретантой, которая происходит совместно-неслиянно на основе знаний языка, культуры, психологии, жизни. Становление творчества осуществляется в процессе формирования самостоятельности студентов в овладении всеми ступенями целеполагания. Развитие творчества есть воспитание осознания значения языка в коммуникативном со-бытии создания новых смыслов, формирование отношения к миру с позиций «креативности», становление критико-рефлексивного действия с целью познания Другого, поиска значения, установление целостности своей личности, умение понять динамику позиций личностей — культур в социальном взаимодействии, соединить их в единое целое.

Поступила 22.03.03.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Рецензия на книгу: Ушамирская Г.Ф. Интеграционные процессы в региональной системе образования (социологический анализ). — Волгоград: ООО «Принт», 2003. — 192 с.

Образование относится к числу тех социальных институтов, которые обречены быть в центре общественного внимания. Процесс его функционирования в той иной степени затрагивает всех. Оставаясь по своей сути объединением корпоративных структур, институт образования «максимально развернут» в сторону общественности и до известной степени прозрачен.

Одним из показателей специфического отношения к образованию является обилие научной литературы, посвященной самым различным аспектам развития данной сферы. На наш взгляд, можно говорить даже о некоторой избыточности публикаций, часть из которых не вносят новых элементов в процесс исследования и только повторяют довольно тривиальные утверждения. При всем обилии сочинений «по образовательной проблематике» ощущается дефицит глубоких в теоретическом отношении и одновременно практически ориентированных работ, содержащих инновационные решения.

Именно такой является монография Г.Ф. Ушамирской «Интеграционные процессы в региональной системе образования (социологический анализ)».

Казалось бы, проблемы интеграции образования довольно хорошо изучены. Однако, как справедливо отмечает автор, они рассматриваются односторонне. Преобладают публикации, посвященные содержательному аспекту, подготовленные главным образом педагогами. Второе направление исследований — анализ организационно-экономической стороны интеграции, — хотя и активно развивается в последние годы, пока не является ведущим. Кроме того, в рамках этого направления социологическая проблематика представлена еще явно недостаточно.

Монография Г.Ф. Ушамирской представляет собой своеобразное введение в «социологию образовательной интеграции». Социологический анализ, основанный в теоретическом отношении на синтезе трех подходов к интеграции — структурно-функционального, активистского и социокультурного, — позволяет, по нашему мнению, избежать двух опасностей.

Первая опасность кроется в отрыве от реальности, подмене реальных (и при этом крайне противоречивых) тенденций абстрактными декларациями о пользе интеграции образовательных систем. Выводы работы имеют прочную эмпирическую основу, которую составили материалы авторского исследования образовательного пространства, проведенного в четырех регионах России (Белгородской, Волгоградской, Воронежской и Ростовской областях).

Богатый фактический материал, на котором построено исследование, не дает повода для идеализации процессов интеграции образования ни в актуальном, ни и в перспективном отношении. В актуальном плане Г.Ф. Ушамирская предельно точно фиксирует реальную ситуацию, подчеркивая, что само понятие «система образования» — в значительной степени условность. Применение его 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. В данной связи интеграцию следует рассматривать как придание институту образования необходимых атрибутов системности, что требует не голых декла-



раций, а осуществления конкретных управленческих решений и действий.

В отношении исторической перспективы реализм «социологии образовательной интеграции» позволяет преодолеть упрощенное представление о том, что данный процесс во всех случаях — благо, что следует осуществлять своеобразную «интеграцию без границ». Интеграция имеет определенные пределы (меры). За рамками меры она может вести к возрождению и укреплению авторитарно-тоталитарной модели управления образованием как в стране и регионе, так и в отдельных структурных элементах.

Стремление остаться в рамках данной меры и отличает рецензируемую работу.

Вторая опасность, которая подстерегает любого автора, обращающегося к проблемам интеграции образования, связана с возможной чрезмерной технологизацией проблемы. Ныне стало расхожим мнение, в соответствии с которым социальные технологии якобы способны разрешить любые противоречия, быть универсальной отмычкой ко всем проблемам. В действительности ситуация выглядит значительно сложнее. Интеграция образования, ведущая к формированию подлинно системных характеристик института образования, означает усиление взаимодействия и взаимодействия между разнородными элементами, формирование целостности на весьма противоречивой основе, преодоление деструктивного влияния несистемных факторов. Перечисленные задачи не могут быть решены лишь за счет технологизации образовательной политики. Более того, мы уверены (и опыт подтверждает это), что «голая» технологизация инициирует возникновение еще более серьезных, чем сегодня, интеграционно-коммуникационных барьеров. Поэтому крайне актуальным остается

вопрос: как минимизировать вероятные социальные потери?

Ответ, который дается в рецензируемой работе, логически вытекает из принятых Г.Ф. Ушамирской теоретических оснований исследования. В соответствии с ее концепцией системообразующим фактором интеграции являются ценности, на базе которых происходит формирование института образования, так как именно они задают параметры его развития и последовательно реализуются в процессе деятельности всех образовательных подсистем. В данном контексте интеграция предстает как последовательная реализация единых ценностно-целевых установок акторов образовательного процесса. Автор учитывает, что в настоящее время интересы этих акторов очень часто не только не совпадают, но и противоречат друг другу, и с привлечением богатого социологического материала предпринимает попытку проанализировать специфику интересов потребителей образовательных услуг, интересов региона и самой образовательной системы. В результате анализа Г.Ф. Ушамирская приходит к выводу о необходимости достижения баланса между ними, без которого любые попытки чисто технологического решения проблем интеграции обречены на неудачу.

К сожалению, в монографии не нашел отражения вопрос о том, какими способами должен достигаться и в дальнейшем поддерживаться баланс интересов. Очевидно, это может быть предметом дальнейшего исследования, которое логически «напрашивается» в силу характера рецензируемой работы.

В целом рассматриваемая монография может быть исключительно полезной для всех, кто разрабатывает теоретические аспекты развития образования и на практике занимается управлением данной сферой.

В.П. БАБИНЦЕВ, доктор философских наук, профессор,

В.П. РИМСКИЙ, доктор философских наук, профессор

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

Рецензия на книгу: Кожурин Ю.Ф. История цивилизации: цивилизационный процесс: Учеб. пособие / Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2000. — 186 с.

29—31 января 2003 г. в Москве под эгидой Министерства образования РФ состоялось Всероссийское научно-методическое совещание «Проблемы методологии исследований, инновационные подходы и координация научно-образовательной деятельности в преподавании истории в высшей школе». В числе приоритетных проблем трансформации и самоидентификации исторической науки участники совещания назвали цивилизационный подход и интегративный метод преподавания истории. Широкое внедрение указанных методов в образовательный процесс сопряжено прежде всего с необходимостью углубленного познания проблем методологии, теории и философии истории культуры и социальных отношений.

Не абсолютизируя цивилизационный подход, отметим, что обращение к категории «цивилизация» как к общему методу сравнительно-исторического исследования позволяет изучать историю в человеческом измерении. «Очеловечивание» истории, актуализация проблем культуры социальных отношений возвращают в процесс познания и преподавания истории субъективный фактор. В этом контексте представляет особый интерес учебное пособие Ю.Ф. Кожурина «История цивилизации: цивилизационный процесс». В нем раскрывается содержательно-сущностный аспект цивилизационного процесса, в основе которого лежит понимание цивилизации как имманентного, всеобщего свойства *Homo sapiens*, возникшего в процессе социальной эволюции и способного придавать смысл своей деятельности, а также оценивать культуру разумно организованных общественных отношений.

Автор стремится идентифицировать содержание категорий «цивилизация», «культура», «ментальность», «цивилиза-

ционный подход» и «формационный подход», не противопоставляя их друг другу. Свою концепцию он строит на том, что «цивилизация» отражает более высокий теоретический уровень познания истории, позволяющий раскрыть единство противоречивого многообразия общественного взаимодействия на разных этапах становления и развития *Homo sapiens*, результаты которого воплощены в ценностях материальной и духовной культуры. Содержание материала и его компоновка выдержаны в рамках методологически обоснованного интегративного подхода, ориентирующего читателя на необходимость анализа исторического процесса с учетом использования широкого спектра знаний, составляющих предметную область основных гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузе.

В центр внимания автор ставит проблему цивилизации, человека и общественных отношений. Привлеченный им богатый исторический материал излагается последовательно, доступно, в соответствии с логикой единства и многообразия форм исторически сложившихся типов социокультурных систем. Корректно раскрывается содержание цивилизационного процесса. Достоинством пособия нужно признать ориентирование читателя на активную познавательную деятельность, самостоятельность оценок и выводов.

Смена исторически сложившихся типов культуры и социальных отношений увязывается автором с развитием мыслительно-познавательной способности человека, определяющей мотивацию его общественно-поведенческой деятельности и форму социальных отношений. Неравномерность социальной эволюции рассматривается как данность, обуславливающая многолинейность историчес-



кого процесса в динамике социального и культурно-исторического времени. Содержание цивилизационного процесса обоснованно раскрывается в изменяющемся многообразии видов и форм развивающихся общественных отношений, детерминирующих характер общественных потребностей и социальную эмансипацию личности.

Богатый историко-эмпирический материал позволяет автору проследить общее и особенное в исторической судьбе народов Востока и Запада, служит основанием для отрицания вывода об абсолютной самобытности восточной и западной культур, исключаяющей единство человечества.

Учебное пособие побуждает читателя к размышлению об исторической судьбе и лабиринтах пути, пройденного человеком от состояния «общественной дискриминации личности» и понимания его места и роли в обществе мыслителями античности до состояния общественной свободы, сопряженного с преодолением рабской психологии и осознанием человеком объективной необходимости в стремлении к социальной свободе, изложенного в трудах современных авторов.

Предмет настоящего учебного пособия не предполагает специального выделения истории какого-либо одного этноса или суперэтноса. Но там, где логика изложения материала этого требует, автор обращается к фактам из истории России и Мордовии. Так, при характеристике социальных экспериментов XIX в. рассматриваются социально-экономические опыты Н.П. Огарева, проводимые им в имении Акшино.

Трактовка проблем цивилизации — чрезвычайно сложное и многоплановое направление научного поиска. Акцентирование автором внимания именно на

содержательно-сущностной стороне истории цивилизации помогает читателю понять целостность противоречивого единства и многообразия культур социальных отношений, уяснить диалектику регионального и глобального, этноспецифического и общечеловеческого, осознать проявление исторической необходимости и взаимообусловленности социализации и гуманизации.

Недостатком работы, на наш взгляд, является не вполне корректное использование понятия «культура социальных отношений». В рамках одной исторической эпохи и для характеристики конкретного общества или даже при сравнении обществ близких по времени эпох это понятие можно считать достаточно функциональным и состоятельным. Но в контексте сравнения больших исторических пространств и различных цивилизаций инструментальные возможности применения этого понятия, не обладающего универсальностью, ограничены.

Учебное пособие, несомненно, выиграло бы, если бы в нем нашло более полное отражение современное состояние изученности цивилизационного процесса в источниках последних лет.

Впрочем, отмеченные недостатки не умаляют достоинства работы Ю.Ф. Кожурина, которую можно рассматривать как удачную попытку совмещения теории и конкретного исторического материала. Следует заключить, что авторская концепция цивилизации, для которой характерны аргументация выводов конкретным историческим материалом, деполитизированность и объективность, безусловно, интересна читателям — студентам и преподавателям высшей школы, а также всем, кого волнуют проблемы истории культуры и социальных отношений.

В.Д. МОЗЕРОВ, доктор исторических наук, профессор,

В.А. ПИСАЧКИН, доктор социологических наук, профессор

МИССИЯ МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Заложенный в Федеральном законе «Об образовании» принцип автономии высших учебных заведений открыл новую страницу в совершенствовании управления университетом. Основной вектор проводимых изменений направлен на освоение методов эффективной работы на динамично развивающемся рынке образовательных, научных, консультационных и иных услуг.

Одним из важнейших элементов современного менеджмента высших учебных заведений является становление и развитие стратегического планирования собственной деятельности. Стратегическое планирование — это не способность мечтать, описывая перспективу перечнем желаний, разбросанных во времени. Стратегическое планирование — это расчет результатов, получаемых как следствие выполнения определенной последовательности мероприятий.

Эффективное стратегическое управление невозможно без определения совокупности долговременных целей, которые концентрируются в миссии университета. Миссия — это ясно сформулированное, побуждающее к действию, емкое изложение перспективного видения образа университета, принципов и способов продвижения к идеалу. Миссия — это документ, широко обсужденный в коллективе университета и принятый к руководству и исполнению. Миссия должна отражать уровень самоидентификации всех слоев университетского сообщества. Написанная красиво, но не воспринимаемая членами коллектива миссия отрывается от своих исполнителей, существует сама по себе и не выполняет своей стратегической функции.

Миссия Мордовского государственного университета имеет свою историю. Представители всех факультетов и институтов, разных возрастных групп и различных административных ступенек, пройдя через горнило SWOT-анализа, выработали базовый вариант миссии, принятый на основании консенсуса по всем формулировкам текста. В этом представлении перспективного образа университета сплелись в единое целое интересы молодых и пожилых, ассистентов и профессоров, высшего руководства и членов низовых структур, интересы всего университетского сообщества. Принятая конференцией трудового коллектива миссия университета начала свою жизнь. Теперь по этой путеводной звезде будут сверяться наши большие и малые дела.

Мордовский государственный университет — родоначальник высшего образования Республики Мордовия. Созданный в 1931 г. как учебный институт, к концу XX века он обрел известность как крупный, динамично развивающийся образовательный, научный и культурный центр России, деятельность которого включает широкий спектр образовательных и научно-исследовательских услуг, позволяет развивать партнерские связи с потребителями, различными социальными группами, учебными и научными центрами, органами власти и общественностью.

Университет служит всестороннему совершенствованию общества, утверждает идеалы свободы и демократии, способствует интеллектуальному, социально-экономическому, культурному и этническому развитию Мордовии и России через экспансию знаний и их применение в реальной жизни.

Базовыми принципами деятельности университета являются фундаментальность, качество, непрерывность и преемственность образования и науки,

единство обучения, исследований и воспитания, интеграция в региональное и мировое образовательное сообщество. Университет как сообщество ученых, преподавателей, сотрудников и студентов выступает хранителем высокого духа академических свобод и корпоративной этики.

Университет высоко ценит и сохраняет свою специфику многопрофильного классического университета, которая расширяет возможности для продуктивного сочетания фундаментальной и профессиональной подготовки специалистов, формирования и развития научных школ.

Университет поддерживает интеграцию в мировую систему высшего образования, учитывает общие тенденции развития образования и науки и одновременно сохраняет и развивает лучшие традиции отечественной системы образования. Он является российским лидером в интеграции региональных систем образования, его пример создания в 1993 г. университетского учебного округа получил широкое признание в России и оказывает позитивное влияние на академическое сближение образова-



тельных учреждений, развитие довузовского, послевузовского и дополнительного образования в регионе.

Университет формирует и поддерживает стремление студентов к непрерывному обновлению знаний, их интеллектуальную и социальную активность, потребность в служении людям, осознание ответственности перед Мордовией и Россией.

Университет дорожит и гордится своей автономией, которая позволяет ему выступать от лица истины и морали и накладывает на него большую ответственность.

Автономия университета и его стратегические цели предъявляют высокие требования к системе управления, призванной обеспечить:

— гибкое и адаптивное реагирование на изменение факторов внешней и внутренней среды;

— эффективное взаимодействие с федеральными, региональными и муниципальными органами власти;

— паритет между традициями и инновациями;

— четкое разграничение полномочий и ответственности структурных подразделений;

— развитие процессов самоорганизации и самоуправления в структурных подразделениях и студенческих сообществах.

Деятельность университета основывается на многоканальном финансировании, на повышении эффективности использования всех имеющихся в его распоряжении ресурсов, что признается важным фактором укрепления финансового состояния, развития кадрового, научного и материального потенциала.

Университет намерен и далее сохранять и укреплять свой социальный статус первого и ведущего высшего учебного заведения Мордовии, эффективно действующего в России центра образования, науки и культуры.

МЕЖДУНАРОДНАЯ МОЛОДЕЖНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ЮНЕП В ДУБНЕ

25–27 августа 2003 г. в Международном университете природы, общества и человека «Дубна» г. Дубна (Россия) состоялась Международная молодежная конференция «TUNZA» под эгидой Программы ООН по окружающей среде (ЮНЕП). TUNZA в переводе с языка суахили означает «относиться бережно, с любовью». Научить молодежь разных стран именно так относиться к окружающей среде — главная задача названной этим словом стратегии ЮНЕП, программы ООН по проблемам окружающей среды, которую на сегодняшний день подписали правительства более 100 государств мира.

Указанная стратегия направлена на расширение участия молодежи в решении экологических вопросов. Ее цель заключается в создании глобального движения, в котором дети и молодежь во всем мире будут принимать активное участие в деятельности по охране окружающей среды — основной составляющей устойчивого развития.

ЮНЕП начала свою работу с молодежью в 1985 г., который был назван Международным годом молодежи. С тех пор она разработала и осуществила ряд глобальных и региональных инициатив, мероприятий и сетей. ЮНЕП регулярно проводит конференции для молодежи и содействует повышению информированности в вопросах окружающей среды и устойчивого развития.

Основная цель ЮНЕП в работе с молодыми людьми — повышение экологической осведомленности среди них. Стратегическая задача направлена на то, чтобы консолидировать все мероприятия в отношении детей и молодежи в рамках объединенной глобальной сети под названием «TUNZA». Сеть «TUNZA» поможет усилить и укрепить осуществляемые в настоящее время мероприятия и предложит новые в рамках объединенного подхода, а также предоставит возможность общения со многими молодыми людьми во всех уголках мира, стимулирует их к активным действиям.

После Саммита Земли, прошедшего год назад в южноафриканском городе Йо-

ханнесбурге, комитет ЮНЕП предпринял новые усилия по расширению участия молодежи в решении экологических вопросов, объединив все проводимые им мероприятия в отношении детей и молодежи в единую стратегию. Но мало принять какой-либо документ — необходимо наполнить его реальными действиями. Как именно следует осуществлять принятую глобальную стратегию — об этом ее создатели решили спросить у самих молодых людей, жителей десятков стран на всех континентах планеты. Для того чтобы этот диалог состоялся, и была организована Первая международная молодежная конференция «TUNZA — Окружающая среда для устойчивого развития», которая открылась в университете «Дубна» 25 августа.

Цели и задачи конференции:

- укрепить связи между ЮНЕП и молодежными организациями и содействовать участию молодежи в претворении долгосрочной молодежной стратегии ЮНЕП;

- рассмотреть вопросы участия молодежи в Планах выполнения решений Всемирной встречи на высшем уровне по устойчивому развитию (ВСУР) в Йоханнесбурге;

- обсудить работу и структуру Международного консультативного совета «TUNZA» и избрать членов совета;

- предоставить молодежи возможность для обучения, установления связей и обмена опытом, а также обмена информацией о своих инициативах.

Несколько стран выразили желание принять на своей территории всемирную конференцию — среди претендентов победила Россия, точно так же внутри России несколько городов претендовали на то, чтобы провести ее у себя, — победила Дубна, что стало подтверждением той роли, которую играет базирующееся здесь научно-образовательное сообщество в формировании теории и практики устойчивого развития.

По замыслу авторов стратегии, молодежь должна внести в «заформализованную» взрослыми заботу об окружающей среде некий неординарный подход, в ос-



нове которого — свойственные молодым людям энтузиазм, творчество, собственное видение решений. Но как подвигнуть молодых на реальные действия? Для этого, прежде всего, их следует информировать и объединить, а значит, без такого традиционного шага, как конференция, не обойтись.

В Дубне на этапе подготовки форума был создан оргкомитет, который среди прочих мероприятий разработал торжественную и красочную церемонию открытия международной конференции. Атриум главного корпуса университета, украшенный крупными комнатными растениями, был «укрыт» символическим куполом из разноцветных воздушных шаров, в центре его разместился вращающийся огромный глобус. Мягкое освещение и экзотические мелодии дополнили атмосферу уюта и непринужденности.

В самом начале церемонии танцевальный коллектив ДК «Октябрь» представил символическую композицию, в которой легко было прочесть коллизию противодействующих сил природы и цивилизации при обязательном участии третьей силы — борцов за сохранение окружающей среды. Как заметил вице-председатель оргкомитета ректор университета «Дубна» О.Л. Кузнецов, такие красочные зрелища во вполне серьезных мероприятиях необходимы, поскольку «включают» в работу интеллекта эмоции, воображение, позволяя достичь большей эффективности в любой деятельности. Правда, сразу после этого яркого представления участникам потребовалось сосредоточиться на главной теме — уже в приветственных речах содержалось множество серьезных заявлений. На церемонии открытия выступили директор департамента ЮНЕП вице-председатель оргкомитета конференции Эрик Фольт, ректор университета «Дубна» О.Л. Кузнецов, заместитель министра природных ресурсов РФ К.В. Янков, министр внешнеэкономических связей Московской области Т.А. Караханов, мэр Дубны В.Э. Прох. Символичным завершением церемонии стало открытие аллеи ООН — ряда молодых деревьев, высаженных вдоль стены главного корпуса университета. Свое участие в создании аллеи VIP-персоны форума обозначили, совер-

шив совместными усилиями посадку голубой ели.

Сегодня становится ясно: общество потребления, которое сложилось в странах «золотого миллиарда», может завести цивилизацию в тупик, а чтобы изменить действующую систему «потребительских ценностей», необходима прежде всего особая молодежная политика. Ведь нынешняя молодежь в ближайшем будущем займет ключевые посты в науке, промышленности, управленческих структурах, бизнесе, политике — там, где принимаются ответственные решения. Важно, чтобы эти решения не становились причиной нанесения ущерба окружающей среде. Поэтому ЮНЕП ставит своей целью на начальном этапе укрепить связи между молодежными организациями разных стран, призванными развивать экологическое образование и просвещение юных поколений, содействовать участию молодежи в принятии решений на всех уровнях власти.

На конференцию в Дубне прибыло более 120 молодых лидеров из 64 стран мира (среди участников были довольно широко представлены выходцы с африканского континента — это связано с тем, что штаб-квартира ЮНЕП находится в городе Найроби в Кении). К сожалению, из-за трудностей с получением визы приехать смогли не все, тем не менее в день открытия конференции в атриуме главного корпуса университета «Дубна» присутствовало около сотни участников, одним из которых был я как представитель Республики Мордовия и Всероссийской молодежной организации «Энергия ЖИЗНИ». Также на конференции были многочисленными гостями этого форума и представители центральной и городской прессы.

Всемирный масштаб форума — вовсе не дань амбициозности его устроителей. Дело в том, что экологические проблемы, становящиеся день ото дня все более острыми, не имеют региональных и государственных границ, а потому и решить их возможно только общими усилиями жителей всех континентов и стран. И самой заинтересованной в этом частью населения можно считать молодежь, так как молодым далеко не безразлично, какую окружающую среду, какие стандарты ка-

чества жизни они унаследуют от предшествующих поколений.

В рабочей части программы конференции показательным было то, что организационные действия взяла на себя молодежь под руководством Теодора Обэна, представителя молодежного совета ЮНЕП. Он рассказал, как эта организация планирует осуществлять выполнение стратегии. Прежде всего предполагается создать по всему миру развитую сеть организаций, работающих по программе «TUNZA». Все организации молодежи, имеющие отношение к охране окружающей среды, должны быть вовлечены в эту сеть, на базе которой будут организованы глобальные экологические акции, такие, например, как посадка деревьев («Деревья для планеты»).

За деятельность в области сохранения окружающей среды со следующего года ЮНЕП начнет присуждать молодым людям награды: их предусмотрено около 500 — как для юношества, так и для детей. Раз в два года планируется проводить молодежные конференции (следующая пройдет в 2005 г. в Японии, а потому нынешняя японская делегация была «усиленной» — для перенятия опыта и традиций дубнинской конференции), а в годовых промежутках между ними — детские, первая из которых должна состояться следующим летом в США.

Важная часть реализации стратегии, отметил Т. Обэн, — участие молодежи в принятии решений на всех уровнях власти, от государственных до местных. Для этого со стороны международных структур «TUNZA» организуется содействие в продвижении представителей молодежи в органы власти, включении их в национальные делегации различных международных форумов, в создании молодежных советов при правительствах (среди прочего прозвучало сообщение о том, что в Бразилии уже создается молодежный экологический парламент).

Отдельная часть стратегии — экологическое образование и просвещение, а

также обмен информацией о тех инициативах и видах деятельности, которые возникают в разных странах и регионах. Вот здесь, видимо, заключен главный момент в реализации всей стратегии: насколько эффективными окажутся те акции и инициативы в защиту окружающей среды, которые способна придумать и осуществить молодежь в конкретных условиях каждой страны и региона. Пока аналогичные усилия людей старшего поколения не приносят сколько-нибудь зримых плодов. Негласным признанием этого факта стала фраза, произнесенная Э. Фольтом на организованной в день открытия пресс-конференции для СМИ: «Каждый день, просыпаясь, я начинаю размышлять над тем, как от слов перейти к действиям». Возможно, сегодняшние юные защитники природы не вполне представляют себе, за какую трудную работу берутся, ведь придется сделать ни много ни мало — поменять сложившуюся в масштабах человечества психологию сверхпотребления, всячески поощряемую транснациональным бизнес-сообществом.

За три дня работы форума участники под руководством университетских профессоров (РУДН, РГУУ, «Дубна»), чиновников ЮНЕП и областного Министерства природы поработали над планами действий в 11 региональных группах (причем под регионом в данном случае понимаются континенты или их части, а некоторые занятия проводилась на двух теплоходах, плывущих по Волге), избрали комитет руководителей стратегии, выработали итоговый документ, в котором обозначены конкретные мероприятия по воплощению стратегии «TUNZA» в жизнь.

На конференции ЮНЕП представила новую книгу: «TUNZA: действия для улучшения Мира». Книга представляет собой пособие о том, как заботиться об окружающей среде, и содержит советы и пожелания молодых людей, которые уже внесли реальный вклад в сохранение окружающей среды.

В.В. НЕСТРУЕВ, инженер по охране окружающей среды (эколог)
МГУ им. Н.П. Огарева, представитель
Всероссийской молодежной организации
«Энергия ЖИЗНИ»



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР
«ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАВА»
В ПЕРМИ (3—4 ИЮНЯ 2003 г.)**

3—4 июня 2003 г. в Перми на базе кафедры экономической теории и мировой экономики Пермского государственного университета состоялся первый в России Международный научно-практический семинар «Экономический анализ права». В его работе приняли участие как зарубежные коллеги из США, Финляндии, Польши, так и отечественные ученые из университетов Перми, Саратова, Екатеринбурга, Брянска, Иркутска, Ростова.

Выступления участников семинара сконцентрировались в четырех направлениях:

1) общетеоретические подходы к экономическому анализу права;

2) экономические подходы к исследованию законодательных основ функционирования общества;

3) экономический анализ правовых основ формирования рыночных отношений в России;

4) экономический анализ правовых основ функционирования предприятий в условиях переходной экономики.

В рамках отмеченной проблематики состоялась конструктивная дискуссия по широкому спектру актуальных вопросов теории и практики экономического анализа права, таких, как формирование и развитие бюджетных и трудовых отношений, конкурентной среды и конкурентной политики, в том числе конкурентной промышленной политики, банковско-кредитной сферы и финансовых рынков, стратегий и методов поведения современных компаний, предпринимательской деятельности, налогового регулирования, региональной социально-экономической политики и др. Значительная часть выступлений является результатом исследований, выполненных в рамках научного сотрудничества преподавателей экономического факультета Пермского университета с другими университетами России, с учеными зарубежных университетов.

В докладе профессора Университета Лапландии (Финляндия) Соли Нистен-Хаарала был предложен многоцелевой анализ теоретических подходов к пониманию сущности контрактного права в условиях быстрых изменений в экономи-

ке. В отличие от ряда традиционных подходов, закрепляющих «чистое» толкование контрактного права как совокупности методов и правил заключения контрактов, была показана возможность его расширительного толкования как предугадываемого инструментария, активно воздействующего на мотивацию бизнеса.

В многоаспектном докладе профессора К. Маатта (Университет Йонсуу, Финляндия) были рассмотрены общетеоретические подходы к экономическому анализу права, поставлена интересная проблема определения зависимостей между конкретным содержанием правового акта и его значением для экономики с точки зрения уровня и продолжительности принятия решения. На конкретных примерах из налогового права показано, что использование правовых норм с большой инерционностью действия создает определенные иллюзии (например, фискальные) относительно качества налогового регулирования и налоговой политики. Рассмотрены соотношения между потенциалом административного регулирования экономики и потенциалом качества прав собственности, влияющие на действенность и эффективность рынка. Предложена классификация правовых норм, отвечающих требованиям общества и рынка и обеспечивающих определенный баланс интересов различных социальных групп.

В свете проводимых в России институциональных преобразований интересные предложения по формированию механизмов преодоления институциональных барьеров прозвучали в докладах к.э.н. Н.Я. Калюжной (Иркутск), д.э.н. О.С. Белокрыловой (Ростов). Выступления были построены на оценках взаимосвязей качества и границ административного регулирования с точки зрения конкурентоспособности соответственно национальной и региональной экономик. Теоретико-прикладные аспекты конкурентоспособности регионов в настоящее время вполне объяснимо привлекают внимание специалистов, тем более в области экономико-правового анализа, ко-

торая практически не изучена в аспекте национальной и, особенно, региональной конкурентоспособности.

В докладе д.ф.н. Г.Б. Иванцова (Екатеринбург) было подчеркнуто теоретическое и практическое значение проблемы установления и реализации конституционных гарантий функционирования рыночной экономики. Особое внимание автором обращается на анализ законодательных основ первичных конституционных гарантий обеспечения единого экономического пространства и поддержки конкуренции. В частности, что принципиально важно в контексте глобализации и интеграционных тенденций, актуализируется проблема соотношения внутригосударственного и международного права.

Доклад д.э.н. С.Г. Землянухиной (Саратов) был посвящен анализу соответствия юридических норм и экономических отношений собственности на рабочую силу. В докладе отмечалось, что наблюдается неадекватное регулирование трудовых отношений со стороны государства, а это является свидетельством несоответствия юридических форм собственности на рабочую силу их экономическому содержанию. По мнению автора, институализация отношений собственности в области трудовых отношений должна основываться на том, что собственность на рабочую силу в конкретных российских условиях является разделенной. Она достигла уже более высоких ступеней развития, чем это было ранее, т.е. включает в себя функции владения, распоряжения, использования, которые разделяются не только между собственниками (носителями) рабочей силы и организациями, ее арендующими, но и государством. Поэтому задача государства – выступать истинным защитником интересов работников, совершенствуя законодательную базу.

Выступление профессора М. Естола (Университет Йонсуу, Финляндия) было интересно тем, что автор рассматривает фирму и как систему контроля, и как объект правового регулирования, а в качестве всеохватывающей системы контроля производственного процесса пред-

лагает налоговую систему. Это достаточно оригинальный подход к анализу деятельности предприятий, поскольку он позволяет увязать мотивацию предприятия и органов государственной власти с точки зрения влияния налогового инструментария как носителя права на достижение целей на микро- и макроуровне экономики.

Некоторые международные аспекты экономического анализа права, возникающие при оценках военных конфликтов, были затронуты в выступлении профессора Ш. Леви (США). Автор вынес на обсуждение ряд специфических правовых и экономических последствий военных конфликтов в свете современных тенденций мирового развития.

Тесная взаимосвязь задач экономического и правового регулирования развития транспортного сектора экономики, обширный международный опыт решения этих вопросов были показаны в докладе профессора М. Фиц (Университет Зелена Гура, Польша). Суть вопроса была изложена в рамках четырех основных европейских организаций железнодорожного транспорта. Материалы выступления могут представлять интерес в связи с происходящими в России процессами реструктуризации железнодорожного транспорта.

Проблема совершенствования правового окружения развития частного предпринимательства нашла отражение в докладе профессора Я. Кубка (Технический университет Гданьска, Польша). Она подверглась анализу с точки зрения воздействия права на человеческую активность, мотивацию, экономическую свободу личности, через совокупность методов менеджмента. В докладе был сделан акцент на междисциплинарном подходе к решению проблемы, когда право не является единственным институтом, подлежащим развитию.

Хотелось бы надеяться, что результаты работы семинара дадут новые импульсы к продолжению плодотворных научных исследований в области экономического анализа права, а намеченный на 2004 г. второй семинар привлечет ученых и преподавателей из других регионов России.

Ю.К. ПЕРСКИЙ, доктор экономических наук, профессор,
Ж.А. МИНГАЛЕВА, кандидат экономических наук, доцент

**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. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: condor@rri.moris.ru, inted@emails.ru

<http://edumag.mrsu.ru>