



Научно-методический  
журнал  
**№ 1 (34)**  
(январь – март)  
**2004**

**УЧРЕДИТЕЛИ:**

Министерство  
образования и науки  
Российской  
Федерации

Правительство  
Республики  
Мордовия

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

Издается с января  
1996 года

Выходит 1 раз  
в квартал

**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**

Н.П. Макаркин  
главный редактор

С.В. Полутин  
заместитель  
главного редактора

С.В. Гордина  
ответственный  
секретарь

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### Образование: федеральный аспект

Новый импульс в развитии науки и образования .....	3
Модернизация образования продолжается .....	3

### Международный опыт интеграции образования

Н.И. Мельникова. Академический капитализм в глобальном информационно-коммуникационном образовательном пространстве .....	6
В.М. Данильченко. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования .....	11

### Интеграция региональных систем образования

М.Х. Салахов, В.Ю. Михайлов, В.М. Гостев. Ресурсный центр как основа формирования и развития образовательного округа классического университета .....	18
Г.И. Большакова. Многоуровневый региональный комплекс как новая социальная форма профессионального образования (на примере Ростовской области) .....	26

### Модернизация образования

В.М. Панфилова, М.А. Панфилов. Педагогическое моделирование в учебном процессе вуза .....	32
Н.В. Садовников. Фундаментализация как феномен современного образования .....	37

### Мониторинг образования

Е.И. Сахарчук. Мониторинг качества подготовки специалистов в педагогическом вузе: опыт реализации .....	43
Т.И. Евменова. Методология исследования проблем индивидуализации образовательной деятельности .....	49
О.Ф. Шихова. О структуре диагностического образовательного стандарта .....	57
М.Э. Рябова. Качество подготовки педагогических кадров в регионе .....	59

### Точка зрения

Р.А. Латыпов. Интернационализация провинциального вуза .....	66
--	----

### Академическая интеграция

М.А. Поваляева. Интеграция образования в высшей школе .....	75
А.Ф. Поляков, П.А. Левчаев. «Менеджмент финансовых ресурсов» в контексте профессиональных экономических дисциплин высшего образования .....	77
Б.Л. Свистунов. Опыт постановки курса «Современное естествознание» для студентов социально-экономических специальностей .....	84
Л.Н. Орлова. Курс методики обучения биологии в системе профессиональной подготовки учителей .....	87

### Непрерывное образование

Г.А. Федотова. Повышение квалификации как фактор творческого саморазвития сельского учителя .....	94
В.В. Кольга. Аэрокосмическая школа в интегрированной образовательной системе подготовки кадров для аэрокосмической отрасли .....	98



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### Информатизация образования

Л.Л. Кайниня. Формирование информационного пространства территориальной системы управления образованием ..... 103

#### Философия образования

Т.В. Куликова. «Бесполезность» и необходимость философского знания ..... 106

А.А. Сычев. Смех в познании ..... 111

Ю.Ф. Кожурин. К вопросу о цивилизационном измерении отечественной истории и редукционизме в ее преподавании ..... 117

#### История образования

Л.А. Ефимов. Школьная реформа 1958 г. и проблемы языковой политики в процессе ее реализации в Чувашии ..... 125

#### Психология образования

Л.М. Костина. Основные черты концепции интегративной игровой коррекции ..... 131

Н.Р. Акопян. Проблема формирования этнической и маргинальной идентификации ..... 136

Э.Р. Рахманов, С.В. Рякина. Психологический аспект проблемы преемственности между начальным и средним звеном обучения ..... 141

Л.И. Глазунова. Музыка как средство психоэмоциональной коррекции педагога ..... 143

#### Образование и наука

Ф.А. Ильдарханова. Семья как объект социологического исследования (на примере Республики Татарстан) ..... 149

#### Образование и культура

П.Ф. Потапов. Тема национальной школы и образования в региональной печати ..... 155

Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин. Перевод в контексте русской культуры XVIII в. ..... 160

#### Математическое образование

Г.А. Соколова. Интегративные тенденции математического образования ..... 165

Л.С. Капкаева. Системный подход к проблеме интеграции алгебраического и геометрического методов в среднем математическом образовании ..... 169

А.Т. Лялькина. Реализация деятельностного подхода в изучении математики при использовании компьютерных и Интернет-технологий ..... 176

#### Филологическое образование

Е.А. Николаева. Восстановление целостности отечественного литературного пространства (К проблеме педагогической необходимости женской литературы) ..... 183

О.А. Красильникова. Начальное литературное образование слабослышащих школьников ..... 189

М.М. Сывороткин. Адаптация и интеграция заимствованных лексем финно-угорского происхождения в процессе образования (на примере диалектных глаголов, функционирующих в русских говорах Окско-Волжско-Сурского региона) ..... 195

#### Рецензии, отзывы, информация

Единый государственный экзамен и качество образования ..... 199  
Эстетические мотивы в образовательном процессе ..... 202

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

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

Сдано в набор 19.01.04. Подписано в печать 06.04.04. Дата выхода в свет 26.04.04  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 18,20. Уч.-изд. л. 27,78. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 1994.

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

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



## **ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

### **НОВЫЙ ИМПУЛЬС В РАЗВИТИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина от 9 марта 2004 г. № 314 создано Министерство образования и науки РФ. 10 марта его возглавил А.А. Фурсенко.

Андрей Александрович Фурсенко родился 17 июля 1949 г. в Ленинграде. В 1971 г. закончил Ленинградский государственный университет, получив диплом по механике. В 1978 г. после окончания аспирантуры Ленинградского политехнического института и защиты диссертации стал кандидатом физико-математических наук. С 1990 г. — доктор физико-математических наук, профессор Ленинградского государственного технического университета.

В 1970—1991 гг. работал в Физико-техническом институте им. А.Ф. Иоффе Академии наук СССР научным сотрудником, заведующим лабораторией, заместителем директора по науке. С 1991 по 1992 г. — вице-президент Центра перспективных технологий и разработок. В 1992—2001 гг. — генеральный директор Регионального фонда научно-технического развития Санкт-Петербурга (РФНТР). С 2001 г. — председатель научного (экспертного) совета Фонда «Центр стратегических разработок „Северо-Запад“», руководитель проекта «Институты развития инновационной экономики».

В ноябре 2001 г. назначается заместителем министра промышленности, науки и технологий РФ, в июне 2002 — первым заместителем, в октябре 2003 г. — исполняющим обязанности министра.

Имеет более ста научных работ в российских и зарубежных научных журналах. Участвовал в создании первой в России некоммерческой неправительственной организации поддержки научно-технической сферы — РФНТР, первого в России инновационного технологического центра, первого в России фонда фондов — Венчурного инновационного фонда.

Желаем новому министру успехов и выражаем надежду на то, что политика в области образования и науки станет более ясной, взвешенной, учитывющей интересы всего общества, а интеграционные и инновационные процессы в данных областях получат новый импульс к развитию.

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОДОЛЖАЕТСЯ**

25 февраля 2004 года состоялась расширенная коллегия Министерства образования Российской Федерации, на которой был рассмотрен вопрос «Об итогах первого этапа модернизации российского образования и о приоритетах развития системы образования России в 2004—2005 годах».

В решении коллегии отмечается, что новые задачи, поставленные Концепцией модернизации образования Российской Федерации на период до 2010 года, на первом этапе ее реализации в целом выполнены.

Результатами организаторской работы федерального министерства, регио-



нальных и муниципальных органов управления образованием и органов по делам молодежи, руководителей и педагогических коллективов образовательных учреждений стали устойчивая стабилизация и переход к инновационному развитию образовательной системы на основе ее модернизации при сохранении классических традиций и фундаментального характера российского образования.

Рост расходов федерального и консолидированного бюджетов Российской Федерации, направляемых на нужды образования, передача на уровень субъектов Российской Федерации финансирования общеобразовательных учреждений в части выплаты заработной платы учителям и обеспечения образовательного процесса, формирование актуализированной нормативной правовой базы, отвечающей потребностям развивающейся образовательной системы, возросшая активность органов государственной власти и местного самоуправления в решении острых проблем российского образования означают последовательную реализацию установки на «возврат государства в школу», обеспечение реального приоритета образования в государственной политике и общественном сознании.

Результаты реализации первого этапа Концепции модернизации российского образования подтверждают правильность взвешенного курса образования России на проведение всех сколько-нибудь значимых преобразований в структуре и содержании образования через проведение широкомасштабных педагогических и экономических экспериментов.

На первом этапе модернизации общего образования разработаны и подготовлены к утверждению федеральный компонент государственного стандарта общего образования и новый базисный учебный план; подготовлена концепция профильного обучения, на основе которой в 2003 году начата апробация введения предпрофильной подготовки в IX классах основной школы; вводится система мер по организации здоровьесберегающей работы в образовательных учреждениях; внедряются модели ре-

структуризации сети сельских школ в экспериментальных регионах. Модернизация общего образования позволила начать массовое повышение квалификации педагогических кадров с учетом задач, поставленных Концепцией модернизации российского образования, и с учетом реализации федеральных экспериментов, проводимых в регионах.

Ощутимые сдвиги происходят в обновлении материально-технического оснащения образовательного процесса на всех уровнях общеобразовательной и профессиональной школы, прежде всего в компьютеризации образовательных учреждений и внедрении информационных образовательных технологий.

Более упорядоченной и дифференцированной стала структура специального (коррекционного) образования, все в большей степени интегрируемого в общеобразовательные школы путем создания в них специальных классов и групп, что способствует лучшей жизненной адаптации детей, имеющих отклонения в здоровье, а также расширению доступности общего образования.

Сложной проблемой, по мнению коллегии, остается значительная неравномерность как по срокам, так и по глубине и качеству проводимых преобразований системы образования в различных регионах страны, что в решающей степени определяется существенными различиями в экономическом состоянии этих регионов.

Серьезную озабоченность продолжает вызывать проблема эффективности профессионального образования с точки зрения его соответствия потребностям рынков труда конкретных регионов, в некоторых из которых все явственнее проявляется нехватка рабочей силы в реальных секторах экономики при достаточно высокой функциональной безработице.

Активное формирование элементов «новой экономики» выдвигает жесткие требования к профессиональной школе по подготовке кадров высокой компетенции в области новейших, «прорывных», направлений науки, техники и технологий, современного менеджмента, органи-

зации науки и производства в условиях свободной конкуренции.

Модернизация российской профессиональной школы, в первую очередь высшей, должна стать адекватным ответом на вызовы реального процесса глобализации рынка образовательных услуг, интеграции России в общеевропейское и мировое образовательные пространства.

Существенной активизации требуют усилия по входению российской высшей школы в Болонский процесс, имея в виду как интенсификацию работы в области совершенствования содержания и структуры образования, так и экстенсивное развитие процесса, включение в него большего числа высших учебных заведений всех регионов, организацию широкой разъяснительной работы.

Медленно улучшается ситуация, сложившаяся в минувшие годы в области гражданского, нравственного, эстетического воспитания. Слабо сокращается число официально регистрируемых фактов детской и подростковой преступности, алкоголизма и наркомании.

Много вопросов встает перед органами управления образованием, особенно их экономическими и финансовыми подразделениями в свете серьезных структурных преобразований, намечаемых в рамках административной реформы, процессов перераспределения полномочий между органами государствен-

ной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления.

Коллегия обратила внимание Минобрзования России, органов управления образованием и органов по делам молодежи, руководителей и педагогических коллективов образовательных учреждений на то, что процессы модернизации российского образования проходят лишь начальную стадию и их дальнейшая реализация требует максимума усилий, четкости и последовательности в работе, критического анализа складывающейся ситуации, принятия оперативных, профессионально выверенных решений.

Было принято решение согласиться с выводами и оценками, содержащимися в аналитическом докладе Минобрзования России «Об итогах деятельности Минобрзования России по реализации первого этапа модернизации российского образования»; обсудить итоги работы в 2003 году и приоритетные задачи модернизации российского образования на 2004—2005 годы на выездных совещаниях работников образования всех федеральных округов. Коллегия одобрила в основном рассмотренный проект плана действий Минобрзования России на 2004—2005 годы по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.



## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ В ГЛОБАЛЬНОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Н.И. Мельникова,** доцент кафедры теоретических основ информатики  
и информационных технологий Саратовского государственного  
университета

Автором показывается, что в условиях глобализации внешне осуществляется сдвиг к либерализации образования, а по сути — к новому дисциплинарному порядку глобального характера. Наблюдаются дрейф университетов в направлении предпринимательской деятельности и становление академического капитализма. Университеты начинают действовать как рыночные структуры глобальной ориентации. Рассматривается проблема стандартизации содержательной и организационной стороны учебного процесса на основе международных стандартов и новых информационно-коммуникационных технологий.

Now when everybody talks about globalization and everybody thinks that we are going to liberize our education in reality we are going to unificate our education. There is a drift of universities in direction of enterprise activity and institutionalisation of the academic capitalism. Universities start to work as market structures of global orientation. There is a standardization of educational process under international standards and new information and communication technologies.

Появление и накапливание противоречий в науке и обществе обычно предвещают обнаружение новых закономерностей и форм осуществления социальной политики. В канву противоречий, свойственных нынешней российской системе высшего образования, наряду с национальными, обусловленными цивилизационными переменами, органически вплетаются глобальные противоречия.

Нарастающее доминирование глобализации изменяет организационные формы университетов и заставляет их действовать подобно другим рыночным структурам. Одна из самых примечательных черт глобализации образования связана со сдвигом внешне — по направлению к его либерализации, а по сути — к новому дисциплинарному порядку глобального характера. Этот сдвиг осуществляется посредством распространения и адаптации либеральных идей и идеологии. Воздействие либеральных идей на функционирование ключевых социальных институтов, включая систему образования, немедленно отражается на его реструктуризации и перераспределении финансовых потоков.

Организационные и эпистемологические изменения, вытекающие из рыночных глобализационных императивов,

ведут к тому, что высшее образование становится похожим на индустрию, а университеты соответственно — на предприятия. В таком случае развитие университетов может протекать в русле, обеспечивающем их подлинную функциональность. Эта тенденция носит глобальный характер и определяет дрейф университетов в направлении предпринимательской деятельности. Терминологически он уже закреплен в понятии «предпринимательский университет» (entrepreneur university). «То, что началось как уникальная американская модель в 1980 году, когда Конгресс Соединенных Штатов передал университетам право на неосязаемую интеллектуальную собственность, приобретенную в результате проводимых при федеральной поддержке научных исследований, впоследствии распространилось на целый ряд государств, таких как, например, Великобритания, Швеция и Замбия»<sup>1</sup>.

Наблюдается и обратный процесс: предприятия, фирмы, компании, корпорации становятся образовательными учреждениями. В течение последних лет транснациональные компании активно развивают службу консультаций и обучения потребителей с целью достижения максимальных результатов по ее исполь-

© Н.И. Мельникова, 2004

зованию, создают новые структуры, получившие название корпоративных университетов.

Транснациональные корпорации становятся все более заметными акторами на глобализирующемся рынке образовательных услуг. Например, в области информационно-коммуникационных технологий транснациональные корпорации IBM, Microsoft, Cisco Systems и др. создали глобально-распределенные образовательные среды непрерывного образования с выдачей сертификатов, имеющих порой при приеме на работу в соответствующей сфере больший вес, чем традиционные университетские дипломы. По данным компании Corporate University Xchange (CUX), специализирующейся на анализе данных в области корпоративного образования, число таких университетов за последние десять лет увеличилось с 400 до 1 600 и, если сложившаяся тенденция сохранится, к 2010 г. их станет больше, чем обычных.

Корпоративные университеты видоизменяют технологии производства и трансляции знаний, предлагают организационные инновации в продвижении знаний в постиндустриальную эпоху. Это означает, что объективно традиционные университеты теряют монополию на предоставление образовательных услуг. И чем динамичнее развивается та или иная сфера деятельности, например информационно-коммуникационные технологии, тем сложнее становится механизм передачи знаний.

Таким образом, в постиндустриальном обществе появляется новая индустрия — индустрия образования, которая развивается как глобальная. Национальные системы образования, стремясь укрепить свои позиции в глобальном образовательном пространстве, начинают действовать в соответствии с рыночными императивами. Изменения в образе мыслей быстрее всего отражаются в лексике. В нашем случае появился термин «академический капитализм», который вошел в научный лексикон в 1997 г. благодаря одноименной книге американских исследователей Ш. Слоутер и Л. Лесли<sup>2</sup>. В условиях академического капитализма

университеты действуют как рыночные структуры и рынок рассматривается как дисциплинарный агент.

Глобализация экономики дестабилизирует традиционные схемы профессиональной университетской работы и влечет за собой долгосрочные изменения в этосе, целях и управлении университетами, которые связывают свое будущее с капризами глобального рынка и развитием академического капитализма. «Знание, — цитирует Ю. Хабермаса Ж.-Ф. Лиотар, — производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрасти стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным»<sup>3</sup>. Отсюда проистекает движение высшего образования в сторону частной собственности и стандартизации, как когда-то произошло в традиционно понимаемой индустрии.

Сценарии развития академического капитализма исследуются на основе ряда посылок. Одна из них сводится к тому, что капитализм — система, в основании которой лежит частная собственность, в том числе и на знания. Для потенциальных студентов открываются недосягаемые ранее возможности получения образования, а университеты, для того чтобы преуспеть на рынке образовательных услуг, начинают конкурировать друг с другом. Знания в условиях академического капитализма возникают в рамках конкурирующих глобальных и локальных социальных процессов, которые охватывают как нормативные измерения, так и когнитивные. Социально сконструированное знание, подчас не самого высокого интеллектуального уровня, становится главным объектом борьбы на рынке образовательных услуг. Следствием этого является исключительная персонификация знаний, поскольку рынок во все большей степени будет ее требовать. Развитие академического капитализма, как сожалением отмечают авторы термина, ведет к угасанию концепции университета как социума, в котором деятельность каждого его члена направлена прежде всего на улучшение работы всего университета.



В эпоху глобализации обостряется потребность в организационных и методических инновациях, которые позволяют найти уникальную область деятельности, востребованную в глобальном масштабе. Составной частью перспективных образовательных проектов, осуществляемых ведущими национальными системами образования и транснациональными корпорациями, является использование новых информационно-коммуникационных технологий на принципах академического капитализма. Министр образования Российской Федерации В.М. Филиппов констатировал: «Сейчас идет свободная миграция студентов Европы из одного университета в другой, без ограничений. Но миграция эта может проходить не в физическом пространстве государств, а в виртуальном — по Интернету. Многие университеты предлагают отдельные курсы, программы, которые можно осваивать, не покидая стен своего вуза или дома. Поэтому сейчас нужно заново осмыслить, что такое экспорт образовательных услуг»<sup>4</sup>. Киберобразование можно рассматривать как электронный бизнес, обеспечивающий возможность найти на рынке образовательных услуг требуемые для выстраивания индивидуальной образовательной траектории услуги. Макроперспектива киберобразования — глобальное открытое образовательное пространство.

Всемирная торговая организация оценивает емкость глобального рынка образования и повышения квалификации в \$27 млрд<sup>5</sup>. По данным исследовательской компании IDC<sup>6</sup>, емкость рынка киберобразования в Западной Европе возрастет с \$320 млн в 2000 г. до \$3,9 млрд в 2004 г.<sup>7</sup> Киберобразование рассматривается как «прорывное» направление в захвате глобального рынка образования. Например, Европейская комиссия одобрила план инвестировать \$13,3 млрд в киберобразование в течение ближайших трех лет. Инвесторы в капиталистическом обществе образуют привилегированную страту, поскольку процесс экономического роста зависит от необходимости поддерживать доверие инвестора. Деловой климат для академического капита-

лизма поддерживается многообразием учебных курсов, которые могут предложить университеты различному контингенту международных студентов.

Логическим итогом возникновения академического капитализма, формирования либерального образовательного пространства и более чем тридцатилетнего эксперимента по использованию новых информационно-коммуникационных технологий в образовании стала нарастающая международная деятельность в области стандартизации программно-технических средств обучения и формы представления образовательных ресурсов или контента.

Стандартизация обеспечивает устойчивую среду для разработки нового образовательного контента посредством инновационных информационно-коммуникационных технологий. Это — ключевой момент для вхождения национальных систем образования в глобальное образовательное информационно-коммуникационное пространство. Таким образом, новые тенденции в разработке образовательного контента состоят в применении инженерных методологий на основе международных стандартов с целью сокращения как времени разработки, так и времени обучения. Среди значительного количества организаций, разрабатывающих спецификации и стандарты в области киберобразования, наиболее признанными являются ADL<sup>8</sup>, AICC<sup>9</sup>, IEEE<sup>10</sup>, CEN<sup>11</sup>, ARIADNE<sup>12</sup>, IMS<sup>13</sup>. Перечисленные международные организации вырабатывают стандарты, главным образом касающиеся формы представления образовательного контента и управления им.

Стандартизация содержательной стороны образования идет различными путями. В Европе этот процесс начался после Второй мировой войны. В 1951 г. была создана Международная федерация национальных ассоциаций инженеров — Fédération Internationale d'Associations Nationales d'Ingénieurs (FIANI). Это стало возможным благодаря усилиям французских и немецких инженеров, которые поняли, что применение технологий, их совместной деятельности будет способствовать новым взаимоотношениям меж-

ду бывшими противниками, благоприятному мирному развитию Европы. В состав FIANI вошли Австрия, Бельгия, Швейцария, Германия, Франция, Италия и Люксембург. Вскоре к этой федерации начали присоединяться инженерные сообщества многих стран. В 1956 г. ее название было изменено на *Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs* (FEANI). В новом названии была отражена европоцентричность данной федерации. «FEANI — это голос европейских инженеров», — так образно формулируется ее цель.

В настоящее время FEANI объединяет национальные инженерные сообщества из 25 европейских стран, представляет интересы 2 млн инженеров в Европе. Россия не входит в эту организацию. FEANI является одним из учредителей Всемирной федерации инженерных организаций — *World Federation of Engineering Organizations* (WFEO). Федерация официально признается Европейской комиссией как организация, представляющая инженерную профессию в Европе. FEANI также имеет консультативный статус в ЮНЕСКО, UNIDO<sup>14</sup> и в Совете Европы. Одно из направлений ее деятельности — присвоение квалификации «Европейский инженер» (EUR-ING) и ведение FEANI Register (FEANI Реестр). В настоящее время в FEANI Реестр внесены более 27 тыс. европейских инженеров. Статус EUR-ING рассматривается Европейской комиссией как значимый инструмент для взаимного признания дипломов странами, являющимися членами данной федерации.

Выработкой рекомендаций по преподаванию информатики в университетах, т.е. тем, что по-английски называется *Computing Curricula*, занимается организация IEEE Computer Science совместно с ACM<sup>15</sup>. Первая версия Computing Curricula была создана ACM в 1968 г. Двумя годами позже аналогичный документ был разработан в IEEE. В 1991 г. они уже представили совместный проект Computing Curricula'91. В 2001 г. вышла очередная версия этих рекомендаций. В 2002 г. их перевод был осуществлен в

Санкт-Петербургском государственном университете<sup>16</sup>.

Можно смело утверждать, что публикация рекомендаций на русском языке окажет сильное влияние на преподавание информатики и на рабочие программы соответствующих дисциплин. В Санкт-Петербургском университете использование данных рекомендаций началось с версии 1991 г. Как пишут редакторы перевода, результаты оказались весьма обескуражающими: «К 1992 г. наша программа обучения не накрывала и 40 % курсов, описанных в Computing Curricula. С этого момента ситуация определенно улучшилась, но все-таки мы и сегодня не можем сказать, что наша программа соответствует этому стандарту»<sup>17</sup>.

Таким образом, фактически декларируется примат международного образовательного стандарта в области информационно-коммуникационных технологий над государственным образовательным стандартом. Это означает, что очередные поколения государственных образовательных стандартов по направлению подготовки специалистов «Информатика и вычислительная техника» вынуждены будут самым внимательным образом учитывать рекомендации IEEE Computer Science и ACM, для того чтобы обеспечивать знаниями студентов и осуществлять их оценку в соответствии с требованиями глобального рынка труда.

Для студентов других специальностей, чтобы они могли эффективно работать в информационном обществе, также появляется внешний стандарт. Стандартизация требований на знания в области информационно-коммуникационных технологий практически уже осуществлена в Европе и начинает распространяться в России. В странах Европейского сообщества введена система сертификации пользователей персональных компьютеров ECDL (European Computer Driving License), которая рекомендована Европейским сообществом и признается в 30 странах мира. ECDL — это возможность подтвердить пользовательские компетенции в области информационно-коммуникационных технологий на глобальном рынке труда.



Проведение и контроль сертификации осуществляются фондом ECDL-Foundation, который был создан в 1997 г. при поддержке Европейского компьютерного общества CEPIS. Сертификат ECDL уже имеют 2,5 млн чел. в мире. В Европе создано около 10 тыс. авторизованных центров ECDL. В России авторизованные центры для получения сертификатов ECDL открыты, например, в Красноярском государственном университете, Московском институте информатики и управления.

Подготовка к сдаче тестов для получения сертификатов ECDL будет оказывать прямое воздействие на содержание базовой подготовки в области информационно-коммуникационных технологий для студентов всех специальностей. В настоящее время содержание этих тестов коррелирует с российским государственным образовательным стандартом по дисциплине «Информатика». Но что будет завтра? Информационно-коммуникационные технологии изменяются, требования к практическим навыкам также будут меняться. Без преувеличения можем предположить, что изменение требований для получения сертификата ECDL будет непосредственно влиять на характер общей подготовки в области информационно-коммуникационных технологий в университетах.

Как видим, вектор развития образования в области информационно-коммуникационных технологий уже задается извне. Аналогичные процессы будут происходить и в других предметных областях. Нарастающая студенческая и академическая мобильность требует унификации и стандартизации технологических инструментов, в том числе информационно-коммуникационных программ подготовки специалистов и самих преподавателей. Не признавать эти стандарты означает обрекать Россию на следующий виток изоляционизма. Данный путь имеет свои преимущества, позволяя создать автономную, самодостаточную систему образования. Самый большой минус автаркического развития образования состоит в том, что и система образования в целом, и отдельные университеты, преподаватели, студенты теряют возмож-

ность идентифицировать себя в глобальном мире. В этом случае и претензии, и фактический гигантский потенциал российской системы высшего образования останутся невостребованными.

Глобализированная экономика создает международный рынок труда и соответственно глобальную миграционную систему. Новый век становится веком кочевников. Нарастающая взаимозависимость событий в мире продуцирует новые формы социальной динамики в глобальном масштабе и новые образовательные императивы. Консервативная политика в области образования, отвергающая нарастающую глобальную стандартизацию содержательной и организационной стороны учебного процесса на основе новых информационно-коммуникационных технологий, будет обречена на провал. В глобализирующемся мире складывается новая образовательная культура, которую осуществляют предпринимательские университеты на принципах академического капитализма в стандартизованном глобальном информационно-коммуникационном пространстве.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ичкович Г. Университеты и предпринимательство // Экон. обозрение. 2002. 8 февр.

<sup>2</sup> См.: Slaughter S.A., Leslie L.L. Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore, MD, 1997.

<sup>3</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.; СПб., 1998.

<sup>4</sup> Филиппов В.М. Вуз идет на рынок с опаской // Поиск. 2002. 20 сент.

<sup>5</sup> См.: Олдерман Дж. Глобализация высшего образования: несколько замечаний по поводу свободного рынка и национального интереса ([http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/alderman.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/alderman.htm)).

<sup>6</sup> [www.idc.com](http://www.idc.com)

<sup>7</sup> См.: Samuel Greengard. The 21st-Century Classroom. How technology and the Internet are making an indelible imprint on education ([http://business.cisco.com/prod/tree.taf%3Fasset\\_id=90370&ID=44748&ListID=44691&public\\_view=true&kbn=1.html](http://business.cisco.com/prod/tree.taf%3Fasset_id=90370&ID=44748&ListID=44691&public_view=true&kbn=1.html)).

<sup>8</sup> Advanced Distributed Learning Initiative Network — Сеть распределенного обучения (<http://www.adlnet.org>).

<sup>9</sup> Aviation Industry CBT (Computer-Based Training) Committee — Комитет по обучению с использованием компьютеров в авиационной промышленности. Международная организация,



объединяющая специалистов в области технических средств обучения (<http://www.aicc.org>).

<sup>10</sup> Institute of Electrical and Electronic Engineers — Институт инженеров по электротехнике и электронике; IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC) — Комитет по стандартизации IEEE (<http://ltsc.ieee.org>).

<sup>11</sup> European Committee for Standardization — Европейский комитет по стандартизации.

<sup>12</sup> Institute of Electrical and Distribution Networks for Europe — проект Европейского сообщества. Целью проекта является развитие средств и методологий для производства, управления и многократного использования педагогических приемов, основанных на применении компьютеров, и удаленных обучающих программ.

<sup>13</sup> Global Learning Consortium Instructional Management Systems — Глобальный образовательный консорциум (<http://www.imsproject.org>).

<sup>14</sup> Организация Объединенных Наций по промышленному развитию — созданное в 1966 г. специальное учреждение ООН, цель которого состоит в содействии промышленному развитию и ускоренной индустриализации развивающихся стран путем мобилизации национальных и международных ресурсов.

<sup>15</sup> Association for Computing Machinery — Ассоциация по вычислительной технике (<http://www.acm.org>).

<sup>16</sup> Рекомендации по преподаванию информатики в университетах: Пер. с англ. СПб., 2002.

<sup>17</sup> Там же. С. 6.

Поступила 23.10.03.

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.М. Данильченко, доцент кафедры общей педагогики  
Комсомольского-на-Амуре педагогического университета*

Автор рассматривает глобальное образование как образовательную мегасистему, интегрирующую прогрессивный педагогический опыт и передовые обучающие технологии всех государственных национальных систем образования. Поскольку нет одинаковых учителей и детей, то использование любых прогрессивных педагогических технологий, методик и приемов не может быть эффективным без учета особенностей индивидуального стиля учителя и учащихся. В этом, по мнению автора, и заключается главная психолого-педагогическая проблема гуманизации и модернизации системы образования.

The author considers global education as an educational megasystem integrating progressive pedagogical experience and advanced training technologies of all state national education systems. As there are no identical teachers and children there cannot be effective use of any progressive pedagogical technologies, techniques and skills without taking into account features of individual teacher and pupils style. Here lies the main psychological and pedagogical problem of modernization.

К началу XXI в. научно-техническая революция привела к быстро развивающимся процессам глобализации. В мир высоких технологий и Интернет вошли понятия «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование». Существуют различные, порой противоположные, точки зрения на происходящий процесс глобализации, но остановить его нельзя, так как он объективно закономерен.

Термин «глобализация» стремительно ворвался в нашу действительность и стал одним из наиболее часто используемых в средствах массовой информации. Впервые его употребил в 1981 г. американский социолог Дж. Маклин.

Уже в середине 1980-х гг. концепция глобализации распространилась достаточно широко. Британский исследова-

тель Р. Робертсон указывал: «Концепция глобализации относится как к компрессии мира, так и к интенсификации осознания мира как целого... к конкретной глобальной зависимости, так и к осознанию глобального целого в двадцатом столетии<sup>1</sup>. Другой британец М. Уотерс определил глобализацию как «социальный процесс, в котором ограничения, налагаемые географией на социальное и культурное устройство, ослабевают и в котором люди это ослабление все больше осознают»<sup>2</sup>.

В докладах Римского клуба 1980—1990-х гг. были разработаны многие категории глобалистики (междисциплинарного изучения глобализации), ее основные направления исследований: «пределы роста», «за пределами роста», «первая глобальная революция», «глобальные



проблемы», «глобальное сознание». На основе глобалистики разрабатываются стратегии совместной деятельности государств в различных направлениях — экономическом, политическом, экологическом, культурном.

В области глобалистики написано большое количество работ как западных, так и российских авторов (в основном политологов, таких как И.А. Василенко, А.С. Панарин и др.). Но по проблеме глобального образования обнаруживается явный дефицит отечественных исследований.

В современных условиях глобальное образование выступает наиболее эффективным средством *позитивного* развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество могут критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии.

Человечество, озабоченное своим выживанием, все чаще обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век — просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным. В XXI в. и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом. Перед нами стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собственное жизнетворчество, но и разумную жизнедеятельность других людей, государств и всей планеты Земля.

Пришло время, когда каждому человеку необходимо получить комплекс экологических, экономических и юридических знаний в системе глобального образования и рационально использовать Интернет как инструмент непрерывного самообразования. Глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности

на мировом уровне. Стать «человеком мира» — это реальность современного глобального образования, перспективы же его непредсказуемы.

Инициаторами и лидерами в развитии глобального образования являются американцы. Еще в 1970 г. был создан «The American Forum for Global Education» («Американский Форум для Глобального Образования») — негосударственная организация, положившая начало движению за глобальное образование как в самих США, так и на международной арене. Состоявшаяся в апреле 1995 г. в Нью-Йорке по инициативе Форума и под эгидой ЮНЕСКО международная конференция «Bridges to the Future» («Мосты в будущее»; автор принимала в ней участие вместе с другими российскими преподавателями) определила роль и основные векторы развития глобального образования в XXI в. Глобальное образование было признано важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

Важно отметить, что глобальное образование объединяет различные образовательные системы многих государств и религий, отличающихся по своим философским, историческим, культурным и педагогическим традициям, по-разному декларирующих свое отношение к глобальному образованию, но использующих его возможности в собственных целях.

Развитию глобального образования способствуют различные научные конференции, встречи и другие международные мероприятия. Например, на проведенном в Австрии в сентябре 2000 г. международном симпозиуме обсуждались необходимость и значение развития глобального образования в новом веке, в том числе через новые обучающие технологии.

Особое научное и практическое значение имеет самая большая конференция («Annual Meeting»), ежегодно проводимая американской ассоциацией исследователей образования AERA, в которой принимают участие около 10 000 ученых,



преподавателей и учителей из разных стран мира. Очень важны многочисленные публикации по наиболее актуальным проблемам образования в журналах, издаваемых AERA: «American Educational Research Journal», «Educational Researcher», «Review of Educational Research» и др.

Проблемы развития глобального образования рассматриваются в докладах настолько конкретно, что в них бывает представлено даже расписание школьных занятий. Иными словами, разрабатывается «глобальный контекст» в школе, в классе и др.

Содержание глобального образования, по мнению американских исследователей, состоит из следующих основных направлений:

- изучение систем (экономических, политических, экологических, технологических);
- изучение гуманных ценностей (общих и различных);
- изучение универсальных проблем (война и мир, права человека, окружающая среда);
- изучение глобальной истории (развитие глобальной системы, гуманных ценностей).

Понятие «глобальное образование» активно используется на разных уровнях:

— глобальной мегасистемы (планетарном), т.е. на уровне взаимодействия и взаимообогащения национальных образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества;

— конкретных образовательных систем (школ и классов, образовательных центров, университетов и т.д.), т.е. на уровне содержания интернационального (международного) образования, развивающего планетарное мышление и сознание, и организации процесса обучения в соответствии с современными образовательными стандартами, новыми информационными и обучающими технологиями.

Вместе с прогрессивными учеными разных стран мы считаем, что глобальное образование — это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это

особая «мегасистема», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденций»<sup>3</sup>. К их числу относятся:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность учащихся, обеспечение возможностей его самораскрытия.

В процессе глобализации мировое образование вступило в качественно новый этап — международную интеграцию, которая является результатом развития и углубления предшествующего этапа — интернационализации — и доведения его до уровня интеграции национальных систем. Для интеграции становятся характерными возрастающие за счет согласованной международной образовательной политики взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий, достигаемая на основе регулирования их наднациональными институтами, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего<sup>4</sup>.

Личность учителя в глобальном образовании — это личность носителя культуры и ее творца, преемника и создателя мирового педагогического опыта.



По мировым стандартам современный учитель — это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии. При этом позиция педагога рассматривается как система всех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, социальной действительности и педагогической деятельности. Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценостное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности<sup>5</sup>.

Обновляемое в инновационной деятельности российских учителей образование (обучение и воспитание), имеющее значительный позитивный опыт, основано на дидактической теории и до сих пор остается массово-репродуктивным, а не индивидуально-творческим<sup>6</sup>. Реформируемая российская система образования, несмотря на все нововведения, продолжает работать согласно дидактической теории, которую разработал Ян Амос Коменский еще в XVII в. Эта теория около четырех веков служит просвещению человечества, но в наступившем третьем тысячелетии уже не способствует прогрессу, а тянет отечественное образование назад, оставляя новое поколение на уровне линейного мышления.

Какова же роль глобального образования в дальнейшем развитии и реформировании образования в России?

Тенденции развития современного образования порождают необходимость поиска новых подходов к обучению мыслить и действовать в новых условиях, поэтому нужна новая теория обучения, которая вела бы образование в будущее к новому образу мышления и новому сти-

лю жизни будущих поколений. Такая теория есть — это теория критического мышления, разработанная и достаточно успешно применяющаяся в США, но еще мало известная и до сих пор не востребованная в системе образования России.

Творческое и критическое мышление при первом рассмотрении кажутся совершенно не совместимыми понятиями. Первое основывается на нерациональных, несознательных идеях, без строгой направленности, порой неприемлемых в преподавании, второе является его полной противоположностью. Однако в общем смысле «творчество» означает поиск или создание нового, неизвестного, даже решение неизвестной проблемы или задачи. В общем, то же самое происходит и с «критичностью» в широком и правильном ее понимании.

Сравнивая дидактическую и критическую теории, мы видим, что более объективна, эффективна и практична вторая, основанная на приоритетах логического, проблемного, критического мышления, поиска нестандартных ответов в исследовательской деятельности учащихся, которые способствуют развитию творчества, самостоятельности, профессионализма и ответственности — личностных качеств, столь необходимых в современных социокультурных условиях.

Представляется, что российская система образования, имеющая большой творческий опыт и инновационный потенциал, находясь в значительно более трудных условиях, чем система образования США, может и должна активно изучать и гибко использовать прогрессивный опыт американских ученых и педагогов-практиков. В этом заключаются основной смысл и позитивное значение нашего сотрудничества в контексте глобального образования.

Для российского образования актуальна объективная потребность в изучении как мирового передового педагогического опыта, так и индивидуального стиля деятельности современного учителя — вечного ученика, ищущего и принимающего все новое, ведущего за собой подрастающее поколение в противоречивом и быстро меняющемся мире. Дея-

тельность учителя никогда не была так трудна, еще никогда ему не приходилось конкурировать с глобальной информационной системой. В связи с этим существует острая необходимость помочь учителям, преподавателям ориентироваться в тенденциях развития глобального образования и современных требованиях к педагогическому образованию. Вместе с тем мы считаем, что такая информация также нужна заинтересованным родителям и широкой общественности.

**Каковы тенденции развития образования в новом веке?**

По общему признанию рубеж столетий — это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Многие научные работы посвящены решению этой проблемы через образование исходя из особой роли последнего в создании цивилизованного гражданского общества. Например, учеными Института Критического Мышления (Калифорния) были исследованы

перспективы развития образования, рассмотрены направления и пути реформирования образования в современном демократическом обществе.

В настоящее время во многих экономически развитых цивилизованных государствах существуют различные концепции развития школы как в государственном, так и в частном секторе. Конкретным и наиболее типичным примером тому является разработанная в США на кануне наступившего века и уже внедряемая в новых и более сложных условиях тревожного мира концепция школы XXI в. («школы будущего»), которая была опубликована в связи с известной программой «Америка-2000» и остается ориентиром на ближайшее будущее<sup>7</sup>. «Школа будущего» предполагает создание определенных педагогических условий, необходимых для реализации теории критического мышления и внедрения с этой целью инновационных образовательных моделей, в том числе личностно ориентированной и индивидуально-творческой, так как на современном этапе развития образовательных систем основополагающим является «индивидуальный стиль» деятельности. Важнейшие из этих условий приведены в нижеследующей таблице.

Современная школа	Школа будущего
Фокус направлен на развитие базовых умений	Фокус направлен на развитие мыслительных умений
Результат отделен от процесса обучения	Целостное определение процесса обучения
Обучение индивидуальное и самостоятельное	Совместное с учащимися решение учебных задач
Обучение строится по иерархически последовательным распоряжениям (указаниям)	Обучение строится с учетом реальных проблем и задач
Администрация руководит процессом обучения	В центре внимания — учащийся, учитель руководит процессом обучения
Отдельных учеников учат мыслить (думать)	Всех учащихся учат мыслить (думать)
Поскольку комплекс индивидуальных особенностей может лишь частично удовлетворять требованиям какого-либо вида деятельности, человек мобилизует свои ценные для данной работы качества, компенсируя те, которые препятствуют достижению успеха.	действия, а также о степени влияния совместимости стилей деятельности учителя и ученика на развитие познавательной активности последнего. При рассмотрении данных вопросов выделены две важнейшие задачи современного образования:
В связи с гуманизацией образования возникает вопрос о границах изменения стиля и о границах педагогического воз-	во-первых, максимизировать процесс восприятия материала и обеспечить развитие познавательного стиля деятельности учащихся;



во-вторых, помочь учителю найти свой стиль педагогической деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям, и, что наиболее важно, приобрести умение варьировать им в зависимости от особенностей стилей деятельности учащихся.

Наиболее значимым, с одной стороны, является вопрос успешного обучения всего класса с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, с другой — приспособление лиц с разными индивидуально-психологическими особенностями к педагогической деятельности, т.е. деятельности с постоянно изменяющимися условиями.

Развитие индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся происходит в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Конфликты между учителями и учениками являются препятствием к развитию интереса учащихся к предмету, а иногда и к учебной деятельности в целом. Это происходит по причине несовместимости особенностей нервной системы. То, чего ожидает учитель от своих учеников, основывается на его собственных предпочтениях в сфере обучения, а когда эти предпочтения не совпадают с учебными предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей.

Понятие «конфликт стилей», введенное американскими психологами, используется ими при несоответствии между «стилем обучения», т.е. стилем деятельности учителя, и «стилем учения», т.е. стилем деятельности учащегося. В ходе исследований был выявлен такой факт, что наивысшую заинтересованность в изучении предмета достигают те учащиеся, деятельность которых соответствует по типу нервной деятельности учителю.

Поскольку современная система образования не предусматривает возможности формирования классов на основе особенностей стилей деятельности учеников и учителей, главная задача, стоящая перед учителем, заключается в поиске компенсирующих методов обучения, предотвращающих «стилевые» конфликты. Именно с учетом особенностей индивидуального стиля деятельности

учителю необходимо строить свою деятельность при дифференцировании учеников на основании того, какая группа признаков преобладает в их учебной деятельности.

Впервые о подобном разграничении заговорил известный отечественный психолог Б.М. Теплов, который на основе данных математической статистики выделил стили с доминированием «аналитических», т.е. левополушарных, и «синтетических», т.е. правополушарных, тенденций. Далее исследованиями индивидуальных психологических особенностей в мыслительной деятельности занимались многие отечественные и зарубежные психологи.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, как отечественных, так и зарубежных, был сделан вывод, что для успешного формирования индивидуального стиля деятельности необходимо учитывать:

1) диагностический, дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию;

2) соответствие индивидуальных стилей деятельности учителя и учащегося;

3) эволюцию уровней усвоения знаний:

репродуктивный → эвристический → креативный.

Исследования, проведенные в 1993 г. в США более чем в семидесяти учебных заведениях, показали, что идентичные методы, применяемые в групповом обучении, могут быть продуктивными для одних и сдерживающими процесс обучения других. Было выявлено, что ученики, индивидуальные особенности которых не учитываются в процессе планирования и осуществления педагогического процесса, впоследствии составляют «группу риска» и могут стать опасными членами общества, склонными к правонарушениям. В большинстве случаев в группу риска входят кинестеты с тактильным уровнем восприятия информации и правополушарные визуалы.

В процессе опытно-экспериментальной работы, проведенной нами по программам научного обмена в России и США, были разработаны и апробированы

ны способы повышения эффективности планирования и осуществления учебного процесса на основе индивидуального стиля учащихся на каждом этапе учебной деятельности. Далее мы сделали самостоятельный анализ использования модели обучения, созданной в США Д. Колбом, которая основана на собственном опыте учащихся. Указанная модель состоит из четырех фаз обучения, каждая из которых предполагает определенные качества, способности и умения со стороны учащихся:

— фаза конкретного опыта — способность к восприимчивости нового опыта;

— фаза рефлексивного наблюдения — способность к интерпретации опыта;

— фаза абстрактной концептуализации — способность к целостному пониманию — схватыванию, выработке понятий и представлений, выстраивающих данные наблюдения в последовательную, логическую теорию;

— фаза активного экспериментирования — способность использовать свои теоретические представления для принятия решений, разрешения проблем, что, в свою очередь, ведет к приобретению нового опыта.

М.В. Кларин, анализируя модель Д. Колба, указывал, что она является наиболее эффективной для учеников старших классов и студентов вузов<sup>8</sup>. Будучи сторонниками развивающего обучения, мы согласны с данной точкой зрения, так как она диаметрально противоположна традиционной модели обучения, предлагающей восприятие материала на слух. Рассматривая возможность более эффективного использования схемы цикла

обучения, основанного на непосредственно переживаемом опыте, разработанной Д. Колбом, мы считаем, что во второй фазе его модели должна осуществляться дифференциация учащихся в соответствии с их индивидуальным стилем деятельности.

Мы сделали вывод о том, что при прохождении указанных фаз одного цикла ученик поднимается на более высокий уровень развития, учится проблемному, концептуальному мышлению, у него формируется исследовательский стиль деятельности, т.е. таким образом может реализоваться актуальная в новом веке критическая теория обучения.

Современный процесс обучения нуждается в использовании новых исследований проблемы развития индивидуального стиля деятельности в контексте глобального образования, что определяет значимость нашего исследования, проведенного по программам сотрудничества АСПРЯЛ и АЙРЕКС в 1995 и 2001 гг. в США.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. L., 1995.

<sup>2</sup> Waters M. Globalization. L.; N.Y., 1995. P. 3.

<sup>3</sup> См.: Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссий (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.

<sup>4</sup> См.: Лиферов А.П. Основные тенденции интегральных процессов в мировом образовании. М., 1993.

<sup>5</sup> См.: Исаев И.Ф., Костина Н.И. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка. Белгород, 2001.

<sup>6</sup> См.: Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

<sup>7</sup> «What Work Requires of Schools»: A Scans Report for America 2000, The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor. June 1991.

<sup>8</sup> Кларин М.В. Указ. соч.

Поступила 30.10.03.



## ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

### РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*М.Х. Салахов, ректор Казанского государственного университета,  
профессор,*

*В.Ю. Михайлов, начальник управления информатизации Казанского  
государственного университета, доцент,*

*В.М. Гостев, заместитель начальника управления информатизации  
Казанского государственного университета*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования информационной инфраструктуры образовательного округа классического университета. Обсуждаются основные вопросы организации и функционирования ресурсного центра (РЦ) округа, подчеркивается его ключевая роль в формировании и развитии единой образовательной информационной среды и округа в целом. Формулируется и обосновывается тезис о создании на базе РЦ округа регионального РЦ.

The article is devoted to the problem of the creating informational infrastructure of Educational Okrug of a classical University. Organizational and operational problems of the Resource Centre (RC) are discussed. The key role of RC in creating and development of united educational information environment of the PC and of the Okrug as a whole is emphasized. Creation of Regional RC on the basis of Okrug RC is formulated and substantiated.

#### 1. Создание университетского округа — приоритетное направление региональной политики классического университета

Казанский государственный университет (КГУ) — один из старейших российских вузов. Созданный в 1804 г., он оказал большое влияние на развитие системы образования в Поволжье, на Урале, в Сибири. За 200 лет своего существования университет стал центром образования, науки и культуры общероссийского значения.

КГУ и сейчас является одним из лидеров высшей школы России. Об этом свидетельствуют, в частности, данные рейтинговой системы Минобразования РФ: в последние годы он постоянно находится в середине первой десятки вузов страны.

Сильными сторонами КГУ как классического университета, выделяющими его на фоне остальных вузов региона, являются:

— традиции тесной связи классического образования и фундаментальной науки: университет строит образовательный процесс на основе своих научных школ,

что создает условия для подготовки научных кадров и элитных специалистов;

— сформировавшиеся за два столетия научные школы мирового уровня (математическая, физическая, астрономическая, химическая, лингвистическая и др.);

— накопленный потенциал междисциплинарных связей;

— высокий профессионализм преподавательского состава.

Являясь ведущим классическим университетом, КГУ не замыкается на решении собственных задач, а проводит активную политику по утверждению приоритетов образования, науки и культуры, сохранению традиций классического образования в обширном регионе — Республике Татарстан (РТ), соседних республиках и областях.

Одним из основных направлений реализации региональной политики КГУ является *создание университетского округа (УО)*. Округ представляет собой одну из форм университетских комплексов, создаваемую на основе договоров о совместной деятельности между учебными заведениями, реализующими совместные образовательные программы (все учреждения, входящие в состав округа,

© М.Х. Салахов, В.Ю. Михайлов, В.М. Гостев, 2004

сохраняют юридическую самостоятельность).

УО является открытым объединением образовательных учреждений различных типов, уровней и форм собственности вокруг ведущего университета региона. Это объединение призвано решать задачи организации и координации совместной работы образовательных учреждений в области совершенствования учебно-методической, научно-исследовательской, культурно-просветительской и общественной деятельности с целью повышения качества общего и профессионального образования всех уровней в соответствии с современными требованиями.

Среди важнейших задач округа — критический анализ вузовских и школьных программ при переходе к государственным образовательным стандартам, заполнение выявленных образовательных ниш; формирование системы гибкого реагирования на потребности региона в кадрах (модернизация существующих и открытие новых специальностей, дальнейшее развитие системы переподготовки кадров), организация сотрудничества ученых вузов с педагогическими коллективами образовательных учреждений в организации учебного процесса, в обновлении содержания и методов общего профессионального образования, разработка и внедрение национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов.

Таким образом, университетский округ КГУ представляет собой совокупность образовательных учреждений, разделяющих *единые базовые принципы*, на которых должен строиться образовательный процесс. Эти принципы относятся прежде всего к определению основных ценностей и целей образования, формированию объективных оценок качества образовательного процесса и его результатов, созданию необходимых условий функционирования современной системы образования в регионе. Академическая интеграция в рамках университетского образовательного округа обеспечивает высокий уровень преемственности между общеобразовательными учреждениями и учреждени-

ями среднего и высшего профессионального образования.

Организационными принципами УО являются добровольность вступления образовательных учреждений в состав субъектов округа, коллегиальность деятельности органов самоуправления, интеграция интеллектуального потенциала, материальной базы и информационных ресурсов субъектов для решения приоритетных задач образования.

Работы по формированию УО КГУ проводятся на основании решения коллегии Министерства образования РФ, состоявшейся 19 декабря 2000 г. в Казани, и приказа министра образования РФ № 3918 от 29 декабря 2000 г. В соответствии с этими документами Казанскому государственному университету присвоен статус *федеральной экспериментальной площадки* создания и развития университетского комплекса. КГУ как головной организации была поручена реализация программы эксперимента по разработке основных положений и механизмов функционирования университетских комплексов по модели университетского округа. Согласно программе университет играет роль центра методического обеспечения образовательных учреждений различных уровней и повышения квалификации преподавателей в регионе, а также ведет целевую подготовку кадров для производственной и социальной сферы региона.

## **2. Единая образовательная информационная среда — технологическая основа университетского округа**

Одним из важнейших условий успешного функционирования университетского округа является *наличие развитой информационной инфраструктуры* — единой образовательной информационной среды (ЕОИС) округа, обеспечивающей:

- единство образовательного пространства на всей территории округа;
- повышение качества образования в учреждениях округа на основе использования современных информационных технологий;



- равные возможности учащихся и студентов образовательных учреждений на получение современного образования всех уровней и ступеней;
- сохранение, развитие, объединение и эффективное использование научно-педагогического потенциала образовательных учреждений округа;
- создание условий во всех образовательных учреждениях округа для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий.

В соответствии с Концепцией информатизации КГУ<sup>1</sup> в университете длительное время ведется систематическая научная, методическая, организационная работа по формированию ЕОИС КГУ и УО, в частности — исследования по проблематике создания ресурсных центров. За последние годы специалистами управления информатизации и Центра информационных технологий университета накоплен значительный опыт проведения и координации работ по развитию единого образовательного информационного пространства РТ. Важную роль в этом сыграла разработка Программы развития единой образовательной информационной среды университетского округа КГУ (далее — Программа).

Разработка Программы включала проведение большого числа исследований по различным направлениям. Предварительно специалистами университета было проведено анкетирование образовательных учреждений, входящих в состав округа. В результате был обработан значительный объем информации по состоянию информационных технологий в РТ по всем уровням образования, сформирован информационный паспорт сферы образования РТ, проанализировано положение дел с оснащением образовательных учреждений компьютерным оборудованием, с доступом к телекоммуникациям. В ходе разработки Программы были исследованы методы создания сетевой инфраструктуры, методы и средства создания и доставки контента; апробированы технологии и аппаратно-программные средства обеспечения взаимодействия субъектов университетско-

го округа. При этом были учтены основные положения Федеральной программы развития образования, а также федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды».

Программой предусматривается решение следующих основных задач<sup>2</sup>:

- 1) создание ресурсного центра методического, кадрового и материально-технического обеспечения развития ЕОИС УО КГУ;
- 2) формирование единой информационно-технологической инфраструктуры ЕОИС УО (создание общедоступной информационной образовательной компьютерной сети; создание системы оперативной доставки образовательного и научно-методического контента);
- 3) обеспечение необходимых условий для активного применения новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе (разработка, создание, тиражирование и использование в учебном процессе современных электронных учебных материалов, интегрированных в традиционный учебный процесс; организация электронных библиотек обучающих средств и обеспечение доступа к ним; создание распределенного образовательного мегапортала «Университетский округ»; создание системы повышения квалификации и переподготовки кадров в области информационных технологий);
- 4) создание системы открытого образования (разработка научно-методических основ и технологий открытого образования; организация системы доставки электронных учебно-методических материалов, дистанционного обучения, консультирования и тестирования учащихся учебных заведений различных уровней; создание корпоративной библиотечной сети Казани и Республики Татарстан и обеспечение доступа к ее ресурсам для образовательных учреждений всех уровней);
- 5) создание центра тестирования и сертификации, осуществляющего подготовку, тестирование и сертификацию учащихся и педагогов с использованием новейших информационных технологий по мировым стандартам.

### **3. Ресурсный центр — базовый элемент университетского округа**

#### ***3.1. Создание ресурсного центра — ключевая задача Программы развития единой образовательной информационной среды университетского округа***

Очевидно, что успешное решение всего комплекса перечисленных задач невозможно без формирования развитой материально-технической базы округа, интеграции образовательных учреждений на основе единого информационного пространства, объединения усилий больших коллективов специалистов, использования территориально распределенных информационных и вычислительных ресурсов, активного применения современных информационных технологий в образовательной, научной и административной деятельности. В связи с этим у образовательных учреждений округа неизбежно возникают проблемы (технического, методического, организационного характера), которые сложно решить в рамках существующих организационных структур. Отсюда первоочередной задачей Программы является создание ресурсного центра (РЦ) — структуры, обеспечивающей консолидацию и эффективное распределение имеющихся в округе ресурсов:

- информационных образовательных (баз данных, электронных библиотек, электронных средств учебного назначения);
- сетевых (коммуникационных);
- материально-технических;
- организационных (административных);
- кадровых (образовательного, научного, инженерного потенциала);
- финансовых.

Основной целью деятельности РЦ является *развитие единой образовательной информационной среды округа*, обеспечивающей организацию совместной работы всех образовательных учреждений, входящих в округ, и тем самым *стимулирующей развитие университетского округа в целом*.

Деятельность РЦ должна обеспечить:

- формирование и развитие ресурсной базы округа;
- информационно-технологическую интеграцию образовательных учреждений округа, активно развивающих информационные технологии и обладающих потенциалом влияния на региональное информационное пространство;
- сокращение затрат на учебно-научную деятельность учреждений округа за счет проведения единой политики и координации работ в области проектирования, адаптации и тиражирования информационных технологий обучения и управления;
- повышение эффективности управления в учреждениях образования за счет разработки и внедрения методов и средств новых технологий обработки информации;
- организацию переподготовки и повышения квалификации преподавателей и специалистов различных областей знаний.

Таким образом, ресурсный центр должен стать организационной и технологической платформой, основным инфраструктурным элементом ЕОИС УО КГУ. Поэтому *создание ресурсного центра является ключевой задачей формирования университетского округа* и необходимым условием эффективной совместной деятельности образовательных учреждений, входящих в УО КГУ.

#### ***3.2. Структура ресурсного центра***

Ресурсный центр методического, кадрового и материально-технического обеспечения развития ЕОИС УО КГУ представляет собой территориально распределенную двухуровневую структуру, состоящую из головного центра (ГРЦ) и ряда территориальных (городских / районных / межрайонных) ресурсных центров (ТРЦ), взаимодействующих как вертикально (ГРЦ — ТРЦ), так и горизонтально (ТРЦ — ТРЦ).

Центральным элементом этой иерархической структуры является головной РЦ, создаваемый на базе КГУ. Он осуществляет руководство территориальными центрами и предоставляет им научно-



методическую, организационную и техническую поддержку. Территориальные РЦ создаются на базе филиалов КГУ, а также на базе ведущих территориальных образовательных учреждений, имеющих необходимые опыт, задел, кадровые и материально-технические ресурсы. ТРЦ реализуют задачи РЦ округа с учетом специфики соответствующих районов.

### **3.3. Основные направления деятельности и функции ГРЦ**

Позиционирование ГРЦ как системы, обеспечивающей развитие ЕОИС округа, определяет следующие основные направления деятельности и функции ГРЦ.

#### 1) Организационная деятельность:

- формирование системы ресурсных центров округа (включая уровень ТРЦ);
- создание организационно-правовой основы функционирования РЦ (разработка и утверждение положения о РЦ, регламентов взаимодействия учреждений округа и т.д.);
- координация работы ТРЦ;
- обеспечение взаимодействия с федеральными ресурсными центрами ЕОИС РФ;
- разработка рекомендаций по информатизации деятельности учреждений УО, участие в реализации рекомендаций;
- разработка и реализация единой технической политики в части оснащения образовательных учреждений УО средствами информатизации и сетевыми ресурсами;
- консолидация бюджетных и внебюджетных средств, выделяемых на реализацию программ информатизации УО;
- создание постоянно действующей окружной системы мониторинга реализации Программы развития ЕОИС УО КГУ;
- привлечение преподавателей вузов и школ, сотрудников академических институтов к работам по формированию и развитию ЕОИС УО (включая проведение исследований по современным направлениям информатизации);
- организационная работа по прианию РЦ УО КГУ статуса регионального РЦ.

2) Развитие информационной инфраструктуры ЕОИС УО КГУ:

— развитие магистральной коммуникационной инфраструктуры и техническое обеспечение эффективного функционирования телекоммуникационной среды округа;

— создание и администрирование системы доступа к информационным образовательным ресурсам УО КГУ;

— создание электронных библиотек;

— выполнение работ по развитию интегрированной автоматизированной информационной системы управления сферой образования (на уровне округа);

— создание и развитие сети сервисного обслуживания для образовательных учреждений округа;

— развитие научно-образовательного центра высокопроизводительных вычислений и предоставление услуг высокопроизводительных вычислений образовательным учреждениям округа.

3) Развитие портала «Университетский округ».

Аналогично тому как ресурсный центр является информационно-технологическим ядром ЕОИС УО, информационно-образовательный портал «Университетский округ» составляет ядро ресурсного центра, средство, позволяющее эффективно использовать инфокоммуникационную среду университетского округа. Портал предназначен для структурированного хранения учебной, научной, методической информации, баз данных учреждений высшего, общего среднего, дополнительного профессионального образования, банка данных педагогического опыта, а также для обеспечения доступа к указанным информационным ресурсам в образовательном пространстве университетского округа.

Портал представляет собой сложную информационную систему, которая в рамках унифицированных технологических решений обеспечивает:

— единую точку входа в информационно-образовательную среду округа и максимальный комфорт различным категориям пользователей;

— условия для системной интеграции информационных ресурсов округа;

— многосторонние коммуникации нового типа между учащимися и препо-

давателями, администраторами школ и вузов, абитуриентами и вузами;

— информационную поддержку различных образовательных мероприятий регионального уровня.

На базе портала выполняются работы по созданию образовательного контента и технологий его оперативной доставки. Портал будет использоваться в качестве базы для реализации программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей и специалистов различных областей знаний, для обеспечения методической и консультационной деятельности РЦ. Ресурсы и технологии, предоставляемые порталом, будут активно использоваться в ходе организационной деятельности РЦ по созданию ЕОИС УО. Именно поэтому разработка и запуск в эксплуатацию портала являются важнейшей, первоочередной задачей среди всего комплекса работ по созданию РЦ.

4) Информационное наполнение портала.

Ресурсный центр должен на постоянной основе осуществлять координацию работ по формированию и сопровождению качественного контента для обеспечения образовательного процесса всех уровней и форм обучения через Интернет. Для этого необходимо предложить преподавателям-предметникам технологии использования в учебном процессе электронных средств учебного назначения (ЭСУН) различных типов (электронных учебников, учебно-исследовательских систем, виртуальных лабораторий, проблемно-ориентированных электронных обучающих комплексов и т.д.), по различным дисциплинам для всех уровней образования.

Среди важнейших задач по информационному наполнению портала можно выделить следующие:

— регулярный мониторинг мирового информационного образовательного пространства и анализ состояния дел в области информатизации образования; ведение реестра ЭСУН и инструментальных средств их разработки, актуальных для образовательных учреждений УО КГУ;

— формирование демонстрационных версий типовых ЭСУН для разных на-

правлений и уровней подготовки, осуществляющейся в образовательных учреждениях УО КГУ, с учетом регионального компонента, обеспечение доступа к ним через портал округа, апробация их применения в условиях различных факультетов КГУ, других вузов, а также ссузов и школ округа;

— взаимодействие на постоянной основе с разработчиками и пользователями образовательных ресурсов портала округа с целью популяризации новых ЭСУН: привлечение внимания преподавателей-предметников к новым средствам путем проведения различных рекламных акций (семинаров, конференций, персональной рассылки соответствующей информации и т.д.);

— разработка рекомендаций и методических пособий для преподавателей по выбору средств разработки ЭСУН и по работе с этими средствами, непосредственная организационно-методическая и технологическая поддержка преподавателей в процессе разработки авторских ЭСУН;

— разработка и реализация технологий доставки ЭСУН (организация системы доступа к окружным хранилищам учебно-методических материалов для учреждений всех уровней образования);

— разработка распределенной информационной системы по образовательным ресурсам УО (включая библиотечные ресурсы) и систем поддержки управления УО;

— организация экспертизы и сертификации информационно-образовательных продуктов и технологий;

— координация работ по созданию банка программных и учебно-методических ресурсов округа.

5) Реализация программ переподготовки и повышения квалификации кадров в области информационных технологий.

Как известно, одной из важнейших задач информатизации образования является обучение информационным технологиям и их применению в учебном процессе широкого круга специалистов, связанных с образовательной деятельностью. Для обеспечения эффективного решения этой задачи в составе РЦ необходимо



димо создать базу для подготовки квалифицированных сетевых администраторов, разработчиков и пользователей образовательного контента (программистов, методистов, преподавателей-тьюторов). Такой базой в РЦ УО КГУ становится универсальная образовательная структура — учебный центр сетевых информационных технологий, основными задачами которого являются:

- разработка учебных программ и проведение соответствующих учебных занятий по дисциплинам информационно-технологического цикла;
- разработка учебно-методических материалов по вопросам использования электронных учебных ресурсов;
- оказание научно-методической и технической поддержки образовательным учреждениям всех уровней и работникам образования в области применения информационных технологий в учебном процессе;
- проведение научно-практических конференций, семинаров, консультаций; организация и поддержка сетевых дискуссий, телеконференций, олимпиад, форумов по конкретным проблемам развития предметно-ориентированных информационных сред.

Как видно из приведенного краткого перечня направлений деятельности и соответствующих функций, ГРЦ является основным, системообразующим компонентом ЕОИС округа (как в техническом, так и в организационно-методическом плане), обеспечивающим сетевое взаимодействие образовательных учреждений (в первую очередь — оперативную доставку большого объема качественно-го контента). Он выполняет функции окружного информационно-технологического и методического центра, центра переподготовки специалистов, электронного издательства образовательных ресурсов. В качестве координатора, консолидирующего усилия многих организаций, ГРЦ обеспечивает интеграцию и согласованное развитие структур научно-методического, информационного, кадрового и материально-технического обеспечения развития ЕОИС УО.

### **3.4. Основные направления деятельности и функции ТРЦ**

Деятельность ТРЦ носит более прикладной (по сравнению с ГРЦ) характер, связанный с реализацией разработанных на верхнем уровне проектов. Фактически ТРЦ должны стать инструментом реализации принятых в центре (ГРЦ) решений.

К основным направлениям деятельности ТРЦ относятся:

- выполнение ключевых исполнительских функций в части оказания методической, консультативной и технической поддержки образовательных учреждений соответствующей территории;
- участие в мероприятиях, проводимых по заданию ГРЦ в области формирования, развития и сопровождения единого научно-образовательного пространства УО КГУ;
- выполнение функций узла телекоммуникационной сети УО КГУ;
- развитие инфраструктуры доступа к сети Интернет, сопровождение учебных компьютерных Интернет-классов;
- организация сервисных и консультационных услуг;
- участие в целевой подготовке и повышении квалификации преподавателей, специалистов различных отраслей в области информационных технологий.

### **4. Опыт работы КГУ по направлениям деятельности ресурсного центра**

В настоящее время в КГУ созданы все основные предпосылки для создания и успешного функционирования ресурсного центра УО КГУ<sup>3</sup>. Среди наиболее существенных из них отметим наличие:

- 1) эффективной системы информатизации университета, развитого научно-методического и организационного обеспечения процессов информатизации;
- 2) развитой корпоративной компьютерной сети, многолетнего опыта ее устойчивой эксплуатации и развития<sup>4</sup>;
- 3) стабильного коллектива опытных высококвалифицированных специалистов в области проектирования, разработ-



ки и эксплуатации сложных территориально распределенных информационных систем, защиты информации;

4) Центра открытого доступа в Интернет;

5) развитой системы автоматизации в Научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского;

6) электронных представительств научно-образовательных музеев университета;

7) многолетнего опыта активной работы со школами в области информационных технологий;

8) Центра тестирования и сертификации;

9) опыта исследований и разработок в области открытого образования;

10) опыта разработки электронных образовательных ресурсов<sup>5</sup>;

11) опыта подготовки и переподготовки кадров, в том числе в области информационных технологий;

12) опыта регионального сотрудничества в области информатизации;

13) поддержки со стороны региональных органов управления.

Таким образом, в КГУ накоплен существенный опыт работы по информатизации всех основных направлений не только внутренней деятельности университета, но и деятельности регионального ресурсного центра.

## **5. Основные принципы организации и функционирования РЦ УО КГУ**

В настоящее время в КГУ реализуется пилотный проект создания РЦ УО КГУ, который позволит образовательным учреждениям, входящим в состав округа, получить доступ к общим информационным ресурсам.

В условиях Казанского государственного университета ГРЦ создается как структурное подразделение Управления информатизации КГУ. Основная цель создания ГРЦ — осуществление деятельности, направленной на формирование и развитие ЕОИС УО КГУ. ГРЦ координирует свою деятельность со структурными подразделениями университета, а также с Советом университетского округа КГУ.

*Организационная структура ГРЦ УО КГУ должна обеспечивать эффективное выполнение возложенных на него функций. В состав ГРЦ входят следующие функциональные службы:*

- планирования и контроля развития ЕОИС УО и мониторинга хода реализации программ развития ЕОИС УО;

- эксплуатации и развития телекоммуникационных сетей;

- разработки и сертификации информационных систем и программных продуктов учебного назначения;

- организации высокопроизводительных вычислений;

- освоения и внедрения перспективных информационных технологий и программно-технических средств;

- подготовки специалистов и консультационной поддержки по различным направлениям информационных технологий;

- сетевого тестирования и контроля знаний.

## **6. Ресурсный центр образовательного округа классического университета как основа ЕОИС региона**

Являясь ведущим научно-образовательным, информационно-технологическим, организационно-методическим центром Республики Татарстан, имеющим признанный авторитет в российской системе образования, Казанский государственный университет во многих отношениях фактически выполняет функции головного регионального РЦ, предоставляя свои методические, информационные, технические и технологические ресурсы большому количеству потребителей. Более того, КГУ выполняет многие функции, отнесенные к ведению РЦ *federalного уровня* (координация деятельности участников процессов информатизации сферы образования региона, информационная и научно-методическая поддержка образовательного процесса ряда региональных образовательных учреждений, предоставление коммуникационных ресурсов, оказание консультационных услуг, обучение и переподготовка кадров и др.). Выступая в качестве



ресурсного центра университетского округа, классический Казанский университет становится «ядром», на базе которого разворачиваются активные процессы формирования единой образовательной среды региона.

Таким образом, в КГУ имеются все необходимые предпосылки для создания на его базе регионального РЦ, реализующего и поддерживающего основные направления и мероприятия федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Гостев В.М., Шевченко В.А. О Концепции информатизации Казанского университета // Новые информационные технологии в университетеобразовании: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 17—19 марта 1999 г.). Новосибирск, 1999. С. 12—13; Гостев В.М. Информатизация Казанского университета: организационные аспекты // Новые информационные технологии в университеобразовании: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 21—23 марта 2000 г.). Новосибирск, 2000. С. 9—10; Гостев В.М., Михайлов В.Ю., Чугунов В.А. О политике информатизации Казанского университета // Развитие стратег-

ического подхода к управлению в российских университетах. Казань, 2001. С. 383—389.

<sup>2</sup> См.: Гостев В.М., Михайлов В.Ю., Чугунов В.А. Формирование информационной инфраструктуры университетского округа Казанского университета: проблемы и перспективы // Информационные технологии в образовании: Сб. тр. XII междунар. конф. (Москва, 4—8 ноября 2002 г.). М., 2002. Ч. 4. С. 122—125.

<sup>3</sup> См.: Салахов М.Х., Михайлов В.Ю., Гостев В.М. Роль классического университета в формировании единой образовательной информационной среды региона // Инфокоммуникационные технологии глобального информационного общества. Казань, 2003. С. 31—42.

<sup>4</sup> См.: Гостев В.М., Михайлов В.Ю. Информационная инфраструктура Казанского университета (текущее состояние и перспективы развития) // Телематика-2003: Пр. X Всерос. науч.-метод. конф. (Санкт-Петербург, 14 — 17 апреля 2003 г.). СПб., 2003. Т. 1. С. 227—228.

<sup>5</sup> См.: Gostev V.M., Mikhailov V.Y. Some efficient Web-technologies of education and testing the knowledge: experience of development and using // Telematica-2001: International Conference on Telematics and Web-based Education (St. Petersburg, 18—21 June 2001). International Volume. P. 89—91; Гостев В.М., Михайлов В.Ю. Интернет-технологии в образовательном процессе Казанского университета // Новые информационные технологии в университеобразовании: Материалы 8-й междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 6 — 8 июня 2001 г.). Новосибирск, 2001. С. 164.

Поступила 30.12.03.

---

## МНОГОУРОВНЕВЫЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Ростовской области)

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

В статье дается обоснование формирования новых образовательных систем, выступающих элементами укрупненного территориально-профессионального комплекса. Анализируется ряд преимуществ подобных комплексов. Значительное место отводится осмыслению процесса социального проектирования регионального профессионально-образовательного комплекса, выявляется сущность каждого из этапов этого процесса. Особо выделяется роль средних профессиональных учебных заведений в процессе формирования подобных комплексов.

The purpose of this article is to reveal the reasons which laid the foundation to the growth of new educational systems in large areas. The advantages of these new educational systems are examined. The principal concern of the article consists in consideration of social projection in the domain of a regional educational system. The essence of every stage of the projection is brought out. Special attention is given to the role played by the institutions of secondary education in the growth regional educational systems.

Тесная связь системы профессионального образования с социально-экономическими, культурологическими, по-

литическими и природно-географическими условиями региона наряду с особенностями структуры региональной эконо-

© Г.И. Большакова, 2004

мики детерминирует «сущность и форму субъектов рынка образовательных услуг, способы их взаимодействия»<sup>1</sup>. При этом требования рыночной экономики обуславливают формирование новых образовательных систем, выступающих уже элементами не микротерриториальной структуры, а укрупненного территориально-профессионального комплекса. «Реализация идеи региональной образовательной системы, — считает А.П. Беляева, — означает создание укрупненных территориальных профессионально-образовательных учебных заведений для обеспечения молодежи и взрослых (нуждающихся в этом) профессиональной подготовкой в избранной области труда и на межотраслевом уровне»<sup>2</sup>.

Перед реформируемой системой профессионального образования стоят две основные цели:

1) переход к непрерывному образованию, что подразумевает установление иных связей между субъектами образовательных услуг: учебными заведениями разных уровней, потребителями этих услуг и работодателями;

2) полноценное удовлетворение потребностей в образовании со стороны населения и экономики региона.

Не вызывает сомнений тот факт, что реализация вышеуказанных целей предусматривает создание учебного заведения принципиально нового типа — *регионального профессионально-образовательного комплекса*.

Исследователи отмечают ряд преимуществ таких комплексов<sup>3</sup>:

1) обеспечение преемственности непрерывного профессионального образования и образовательных структур, входящих в комплекс, появление возможности последовательно оценить результаты и провести корректировку педагогической и учебно-производственной деятельности;

2) создание условий для интеграции учебной, учебно-производственной, научно-методической, воспитательной и коммерческой деятельности;

3) возрастание возможностей совершенствования учебно-производственной и социальной базы за счет концентрации

средств входящих в образовательный комплекс учебных заведений;

4) оптимальное использование материально-технической базы и трудового потенциала, обеспечение социальной защиты педагогов и учащихся учебных заведений за счет коммерческой деятельности;

5) появление возможностей достижения высокого качества образования, расширения профиля обучения, развития творческого мышления учащихся.

Одним из главных субъектов регионального профессионально-образовательного комплекса является вуз как многопрофильный учебно-научный комплекс. Именно региональные вузы стали выступать инициаторами новых связей как между собой (ассоциации однопрофильных вузов), так и с учебными заведениями среднего общего и профессионального образования. При немалой педагогической и научно-методической помощи вузов многие ссузы были преобразованы в высшие профессиональные училища — колледжи. Некоторые ведущие российские вузы пошли по пути создания в своем составе колледжей, учебных институтов, интегрирующих естественно-научные, гуманитарные и технические специальности в рамках многоуровневой системы подготовки специалистов.

По мнению ректора Ростовского государственного педагогического университета А.А. Грекова, «совершенствование структуры вузов, включение в нее лицеев, гимназий, колледжей требует многоканального финансирования образования. Такая практика существует во всем мире и внедряется сейчас в Россию. Ведомственная разобщенность образовательных учреждений, несогласованность деятельности вузов и колледжей, находящихся в системе местного и федерального управления, не способствуют переходу к многоуровневому образованию, совершенствованию его качества»<sup>4</sup>.

Первоначальный этап социального проектирования регионального профессионально-образовательного комплекса составляют определение потребностей региона в профессиональной подготовк-



ке и обоснование тех преимуществ, которые могут возникнуть при создании комплекса.

А.П. Беляева приводит следующий список параметров, подлежащих исследованию:

— количество и плотность населения района, его прирост или снижение в перспективе, возрастной состав населения;

— состав и динамика профессионально-квалификационной структуры кадров, спрос на трудоустройство и занятость населения, наличие безработицы и установление ее причин, перспективы развития новых профессий и видов производства, потребный и желаемый характер профессиональной подготовки, сохранение надлежащего равновесия между спросом и предложением на рынке труда;

— потребность в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации работников, возможности сотрудничества в региональной системе предприятий;

— распределение молодежи в соответствии с интересами по формам профессиональной подготовки, учет ее планов на период после окончания средней и профессиональной школы, выявление экологической ситуации для получения видов подготовки, трудоустройство выпускников в регионе и в других регионах, причины миграции;

— экономические расходы на профессиональное образование в существующих формах и прочие расходы в региональной системе образования;

— транспортные и жилищные проблемы, связанные с организацией региональной системы<sup>5</sup>.

На втором этапе социального проектирования определяются «оптимальные границы комплекса, наличие учебных заведений — потенциальных субъектов и взаимосвязь между ними, тип региональной для данной местности организационной структуры, штаты преподавателей и мастеров производственного обучения, руководителей, бюджет, материально-технические средства. С учетом всего этого составляются программа и перспективный рабочий план комплекса, координируется совместная деятель-

ность всех заинтересованных органов и групп»<sup>6</sup>.

Анализ рациональности размещения сети государственных средних профессиональных учебных заведений показывает, что подготовка специалистов распределена по субъектам Российской Федерации достаточно равномерно и осуществляется не только в региональных центрах, но и в небольших городах и поселках.

П.Ф. Анисимов и А.Л. Коломенская отмечают, что «характерной особенностью современного периода развития образовательной системы является развитие взаимосвязей между различными уровнями образования, региональный аспект которого находит свое отражение, прежде всего, в расширении взаимодействия между учебными заведениями различных типов в рамках регионов, создании многоуровневых региональных комплексов»<sup>7</sup>. Средние профессиональные учебные заведения играют значительную роль в этом процессе. Развиваются их связи с вузами. Виды таких связей отличаются значительным разнообразием: от взаимодействия с вузами по методическим, кадровым и другим вопросам самостоятельных средних профессиональных учебных заведений до их непосредственного вхождения в состав высших учебных заведений в качестве структурных подразделений (в настоящее время насчитывается свыше 80 таких структурных подразделений).

Средние профессиональные учебные заведения выступают в качестве важного звена в организации многоуровневых региональных образовательных комплексов, охватывающих образовательные учреждения различных типов. Значительным развитием характеризуется, в частности, процесс создания многоуровневых учебно-педагогических комплексов, складывающихся на базе средних (или высших и средних) педагогических учебных заведений и включающих в себя учреждения общего образования (школы, детские сады).

В качестве примера рассмотрим деятельность Новочеркасского (Ростовской области) регионального образовательно-

го комплекса на базе Новочеркасского государственного промышленно-гуманитарного колледжа (бывший электромеханический техникум, политехнический колледж). Его учредителем в связи с преобразованием Министерства электротехнической промышленности и приборостроения СССР стало Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации.

Начиная с 1990 г. колледж определил стратегию своего развития как многопрофильное многоуровневое (ступенчатое) учреждение среднего и дополнительного профессионального образования. Сегодня колледж ведет подготовку, переподготовку и повышение квалификации по 45 лицензованным специальностям (направлениям) на четырех основных факультетах: электротехническом; технологии и сервиса; педагогическом; экономики и предпринимательства, а также на факультете дополнительного и непрерывного профессионального образования.

В течение многих десятков лет подготовка специалистов со средним профессиональным образованием велась в примерном соотношении: 70 % — для промышленности, 30 % — для сферы услуг и гуманитарного направления. В мировой практике это соотношение обратное. В последнее время, опираясь на проведенные маркетинговые исследования рынка труда и образовательных услуг, колледж увеличил подготовку кадров гуманитарного и сервисного направлений. Безусловно, для промышленности необходимо готовить и технологов, и конструкторов, и наладчиков, и других «сержантов» производства, но при условии изменения уровня их подготовки. В связи с этим колледж перешел на использование современных технологий: систем автоматизированного проектирования (САПР), конструкторской и технологической документации и АСУ производства, усилив для технических специальностей гуманитарную подготовку, введя дополнительно курсы основ педагогики, психологии и общения.

В 1993 г. приказом Минобразования России колледж был определен как экспериментальная педагогическая площад-

ка для отработки современных педагогических и информационных технологий и на его базе создан региональный профессионально-образовательный комплекс непрерывного профессионального образования. При этом преследовалась цель организации структурных компонентов модели, помогающих личности в выборе эффективных образовательно-профессиональных программ, наиболее полно отвечающих ее способностям и возможностям, развивающих личность как таковую и повышающих ее конкурентоспособность на рынке труда.

В комплексе отрабатываются принципы непрерывного образования и интеграции различных типов образовательных учреждений. На договорной основе, без изменения юридического лица в него вошли: дошкольные учреждения, общеобразовательные учреждения, образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования (соответственно НПО и СПО).

Сегодня в комплексе функционируют более 50 профессиональных лицейных классов в общеобразовательных учреждениях и профессиональных лицейных групп в профтехучилищах, обучение в которых ведется по совместным учебным планам.

Учащиеся профильных лицейных классов параллельно с базисным учебным планом средней школы осваивают учебные дисциплины колледжа по выбранным направлениям, специальностям. По окончании 11-го класса им предоставляется возможность продолжить обучение в колледже по выбранной специальности и в сокращенные сроки. Получив диплом НПО, студенты продолжают обучение в ПТУ, входящем в комплекс, на следующей ступени, после чего им вручается диплом СПО базового уровня. Выпускники ПТУ, не входящих в комплекс, принимаются в колледж на III курс для получения образования в сокращенные сроки (по индивидуальным учебным планам).

Реализация непрерывного образования в региональном профессионально-образовательном комплексе обеспечивает:



- социальную защиту молодежи;
- осознанный выбор профессиональной карьеры;
- введение единых педагогических требований и системы повышения квалификации преподавателей;
- преемственность образовательных программ;
- рациональное учебно-методическое обеспечение, использование учебно-материальной базы и кадрового потенциала образовательных учреждений, входящих в комплекс;
- мониторинг образовательной деятельности различных образовательных учреждений.

С введением российской программы «Государственный стандарт в системе непрерывного образования» обязательным направлением в деятельности регионального профессионально-образовательного комплекса является реализация программ дополнительного профессионального образования. Более 6 лет в структуре комплекса функционирует Учебно-деловой центр Морозовского проекта Академии менеджмента и рынка и областного центра занятости населения. Клиентами центра являются адресные группы:

- руководители и персонал малых предприятий;
- безработные, желающие создать свое дело (бизнес);
- руководители и специалисты крупных предприятий;
- студенты и учащиеся.

Среди основных направлений деятельности Учебно-делового центра — бизнес-образование (более 50 программ); бизнес-консалтинг; экспертиза бизнес-идей, бизнес-планов и инвестиционных проектов; информационная поддержка и развитие предпринимательства.

Региональный профессионально-образовательный комплекс выступает одним из учредителей Новошахтинского зонального бизнес-инкубатора учебно-производственного типа семи городов угольного бассейна Восточного Донбасса Ростовской области. Этот перспективный проект стал возможным благодаря финансовой поддержке западных партне-

ров. Состоялся первый выпуск предпринимателей — клиентов бизнес-инкубатора.

Ведутся работы по внедрению системы открытого и дистанционного образования по программам среднего и дополнительного профессионального образования.

На базе комплекса создан Региональный филиал научно-методического центра среднего профессионального образования Минобразования России для повышения квалификации педагогических работников средних специальных учебных заведений.

Образовательное пространство, на котором функционирует региональный профессионально-образовательный комплекс, — это северо-восточная часть Ростовской области, которая на протяжении многих лет пользовалась образовательными услугами учебных заведений Новочеркасска.

Цели и задачи образовательной деятельности учебных заведений, входящих в комплекс, позволили очертировать круг взаимных интересов — решение региональных задач подготовки специалистов.

Ступени профессиональной ориентации и подготовки в комплексе осуществляются начиная с профильного лицейного класса и завершаются в колледже по сквозным программам непрерывного обучения.

Реализация основных направлений деятельности по созданию и развитию профессионально-образовательного комплекса должна происходить поэтапно:

1-й этап: анализ среды и ресурсов для получения реальной картины наиболее значимых изменений среды;

2-й этап: формирование организационно-экономических и нормативно-правовых (на уровне компетенции региона) предпосылок для принятия решений (какие новые образовательные программы разработать, какие рынки освоить);

3-й этап: разработка стратегий развития;

4-й этап: осуществление качественных преобразований и устойчивое развитие региональной системы профессионального образования.

По мере реформирования экономики регионов будет усиливаться необходи-

мость опережающего удовлетворения потребностей в специалистах. Эта задача в перспективе должна решаться как за счет подготовки новых кадров специалистов, так и за счет дополнительного образования и переподготовки. Углубление экономических реформ, социальные и политические преобразования настоятельно требуют реорганизации, радикального обновления содержания работы системы дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров.

Исходя из лучших традиций отечественной системы подготовки и повышения квалификации специалистов и опыта индустриально развитых стран главной целью реорганизации и обновления высшего и послевузовского профессионального образования региона можно считать переход на новый уровень каче-

ства обучения, рост интеллектуального потенциала, целевое обеспечение потребностей региона в конкурентоспособных специалистах широкого профиля.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Немцова С.М. Рынок образовательных услуг: региональный аспект // Изв. вузов. Сев.-Кав. регион. Обществ. науки. 1996. № 2. С. 74.

<sup>2</sup> Беляева А.П. Региональная система профессионального образования // Педагогика. 1993. № 4. С. 68.

<sup>3</sup> Там же. С. 69.

<sup>4</sup> Греков А.А. Из опыта взаимодействия ростовских вузов со средними учебными заведениями // Изв. вузов. Сев.-Кав. регион. Обществ. науки. 1995. № 3. С. 35.

<sup>5</sup> Беляева А.П. Указ. соч. С. 70—71.

<sup>6</sup> Там же. С. 71.

<sup>7</sup> Анисимов П.Ф., Коломенская А.Л. Среднее профессиональное образование в условиях регионализации образовательной системы // Среднее профессиональное образование. 1998. № 4.

Поступила 20.03.03.



## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

**В.М. Панфилова**, доцент кафедры управления системой образования  
Мордовского межрегионального центра повышения квалификации  
и переподготовки кадров МГУ им. Н.П. Огарева,

**М.А. Панфилов**, зав. кафедрой гражданско-правовых дисциплин Саранского  
кооперативного института МУПК, доцент

По мнению авторов, использование принципов перевода содержания на знаково-символический язык позволит студентам оптимально продвигаться по пути формирования «оперативных схем мышления» (в нашем случае схем-конспектов). В статье предлагается ввести в содержание обучения метод содержательного обобщения формируемых знаний и способов действия, чтобы схемы-конспекты впоследствии могли строить сами студенты. Именно при такой деятельности происходят качественные изменения в мышлении, а научный метод становится особым предметом усвоения и орудием интеллектуальной деятельности.

The use of the principles for content translation into the sign-symbolic language will allow the student to optimally advance on the way of forming «the efficient schemes of thinking» (in our case scheme-conspectus). Since the content of teaching involves both the method of a contentious generalization of the knowledge to be acquired by students and modes of mental activities, the scheme-conspectus will eventually be built by students themselves. It is this activity that provides a qualitative surge in thinking. Thus, the scientific method becomes both a particular object of knowledge acquisition and an instrument of intellectual activity.

Среди основных проблем модернизации российского образования особого внимания заслуживает проблема педагогического моделирования образовательной деятельности как универсального метода научного познания. Под педагогической моделью мы пониаем искусственно созданный образец в виде логико-семиотической модели (специальные знаково-символические формы как средство отражения в более простом виде структуры многофакторного явления), непосредственное изучение которой дает новые знания об объекте-оригинале. Такого рода моделирование (процесс построения, изучения и применения моделей) в педагогическом отношении представляет особый интерес, поскольку воссоздает комплекс моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы; определяет принципиально иную логику отбора и структурирования содержания; позволяет рассматривать изучаемое явление во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими. Как правило, это — логически последовательная система элементов: цели образования, его содержание, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным про-

цессом (подбор критериев эффективности технологии, видов и способов контроля, оценивания и отчетности), построение учебных планов и программ.

В процессе создания моделей происходит не только усвоение готовой суммы необходимых профессиональных знаний и умений, но и освоение приемов самостоятельного поиска информации, решение неизвестных ранее и нестандартных профессиональных задач. При этом актуализируется творческая деятельность и преподавателя, и обучаемого: работа с символическими структурами требует от преподавателя принципиально иной педагогической деятельности, студент же структурирует предметный материал в определенной логике, вносит в него порядок и свой смысл. В предлагаемом далее описании процесса педагогического моделирования целостно отражены его главные параметры, обеспечивающие успех обучения, что позволяет увидеть резервы повышения эффективности последнего.

Прежде чем приступить к педагогическому моделированию, необходимо представить его как набор одних и тех же процедур-этапов. Это позволит логично соотнести друг с другом элементы учебной деятельности в их функциональ-

© В.М. Панфилова, М.А. Панфилов, 2004

ной взаимосвязи. Предлагаются следующие этапы моделирования.

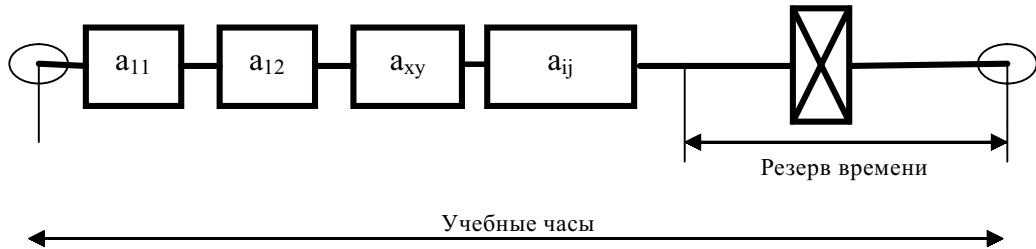
Первый этап — **синтезирование учебного материала в информационно емкие блоки**. Он заключается в последовательном развертывании материала как системы с опорой на внутреннюю логику предмета и задачи подготовки студентов к профессиональной деятельности.

На этом этапе выделяются следующие параметры структурирования учеб-

ного содержания (системообразующие факторы):

1) *общий бюджет учебного времени* (определяется учебной программой);

2) *группировка учебного материала в блок-модули*: все содержание учебной дисциплины разбивается на блок-модули; в результате отбора и структурирования содержания объемный курс представляют ограниченное число блоков (рис. 1).



Р и с. 1. Группировка учебного материала в блок-модули:  
 $a_{11}; a_{12}; \dots; a_{xy}$  — модульные единицы ( $x$  — порядковый номер блок-модуля;  $y$  — порядковый номер модульной единицы);  $a_{ij}$  — принципиально новый блок учебного материала (методологические знания) — предметно-специфический учебный материал по знаково-символической деятельности обучающегося;  $\square$  графический символ — лабораторно-практическая (самостоятельная) работа

#### Каждый блок-модуль:

— представляет собой логически завершенный узел учебного материала, наполненный конкретным содержанием в соответствии с целями профессиональной подготовки, решаемыми задачами и используемыми методами (что определяет структуру учебного предмета и содержание дидактического комплекса);

— образован из модульных единиц — разделов, содержащих определенный объем учебного материала, последовательность изучения которых отвечает постепенному развитию содержания и отражает структуру учебной дисциплины;

— содержит принципиально новый блок учебного предметно-специфического материала по знаково-символической деятельности обучающегося; сформированные в результате этого методологические знания в дальнейшем выступают ориентиром, на основе которых обучаемые дифференцированно осуществляют отбор и освоение содержания обучения;

3) *резерв времени* (образуется за счет знаково-символического уплотнения учебной информации). Это самостоятельный элемент, который предусмотрен

в каждом блок-модуле: планируется в виде свободного использования (перемещения) во временных рамках блока.

Содержание блок-модуля может меняться и дополняться путем введения новых модульных единиц.

Второй этап — **перевод информации на знаково-символический язык**. Важным условием знаково-символического моделирования учебной информации является осуществление процесса построения дедуктивной формы в виде схемы-конспекта. Моделирование здесь выступает как этап деятельности, который характеризует изменение состояния и улучшение функционирования системы. Предлагается применить особые формализованные средства, соединяющие в себе предметный образ и глубинный смысл, используя следующие специфические аспекты:

а) многоуровневую модель систематизации учебной информации;

б) знаково-символический язык;

в) логико-семиотическую модель.

*Многоуровневая модель систематизации учебной информации*. Для обеспечения максимального продвижения студен-



тов по множеству определяемых терминов с некоторой долей условности определены три уровня систематизации учебной информации. Каждый уровень имеет свою структуру и логику построения.

**П е р в ы й у р о в е н ь.** Выделение ключевых понятий (о чём говорится?). На основе выявления *общего* для всех понятий данного типа проводится классификация: разделение и последующее объединение по определенному основанию.

**В т о р о й у р о в е н ь.** Выделение существенных признаков изучаемого понятия (что говорится?). Указывается существенный признак, по которому изучаемое понятие отличается от других понятий того же рода. Это позволяет установить взаимосвязь данного понятия с понятиями следующего уровня.

**Т р е т и й у р о в е н ь.** Определение сопоставимых признаков изучаемых понятий. Устанавливаются основные различия между понятиями, делается вывод, вытекающий из сравнения.

Такое членение знаний позволяет установить общее и особенное, отвлечься от несущественных признаков, выявить существенные признаки в изучаемых понятиях, объединить общее, определяющее (сравнение — абстрагирование — синтез). Одновременно происходит процесс обучения студентов «культуре определения понятия». Так, отвечая на вопрос «Что говорится об изучаемых объектах?», обучаемый составляет словесный алгоритм поиска ответа:

— содержание учебной информации делится на логические части;

— в каждой части выделяются логический субъект (о чём говорится?) и логический предикат (что говорится о субъекте?).

**Знаково-символический язык.** Для операционализации учебной информации и моделирования процесса усвоения теоретических понятий с опорой на дедуктивные схемы содержательного обобщения нами сконструирован знаково-символический язык: система параметров, способы и образцы проектирования моделей как процесса пошагового содержательного обобщения, как экспликативная форма дедуктивного структурирования учебного содержания. Основное предназначение данного символическо-

го средства — дать через каждое частное проявление целостный образ изучаемого явления (процесса).

Знаково-символический язык содержит криптограммы, графические морфемы, специальные шрифты, характеризуется количественной ограниченностью (не более 10) и унифицированностью знаков, актуализацией смысловых элементов, использованием ассоциативности и стереотипов, а также несет определенную текстовую нагрузку и используется в различных модификациях:

1) графический символ *геометрические фигуры* (*ось симметрии* — проводится на странице условно, относительно нее строится схема-конспект; *прямоугольник* — каждая схема-конспект начинается с прямоугольника — «вершины», в которую вносится определение искомого понятия);

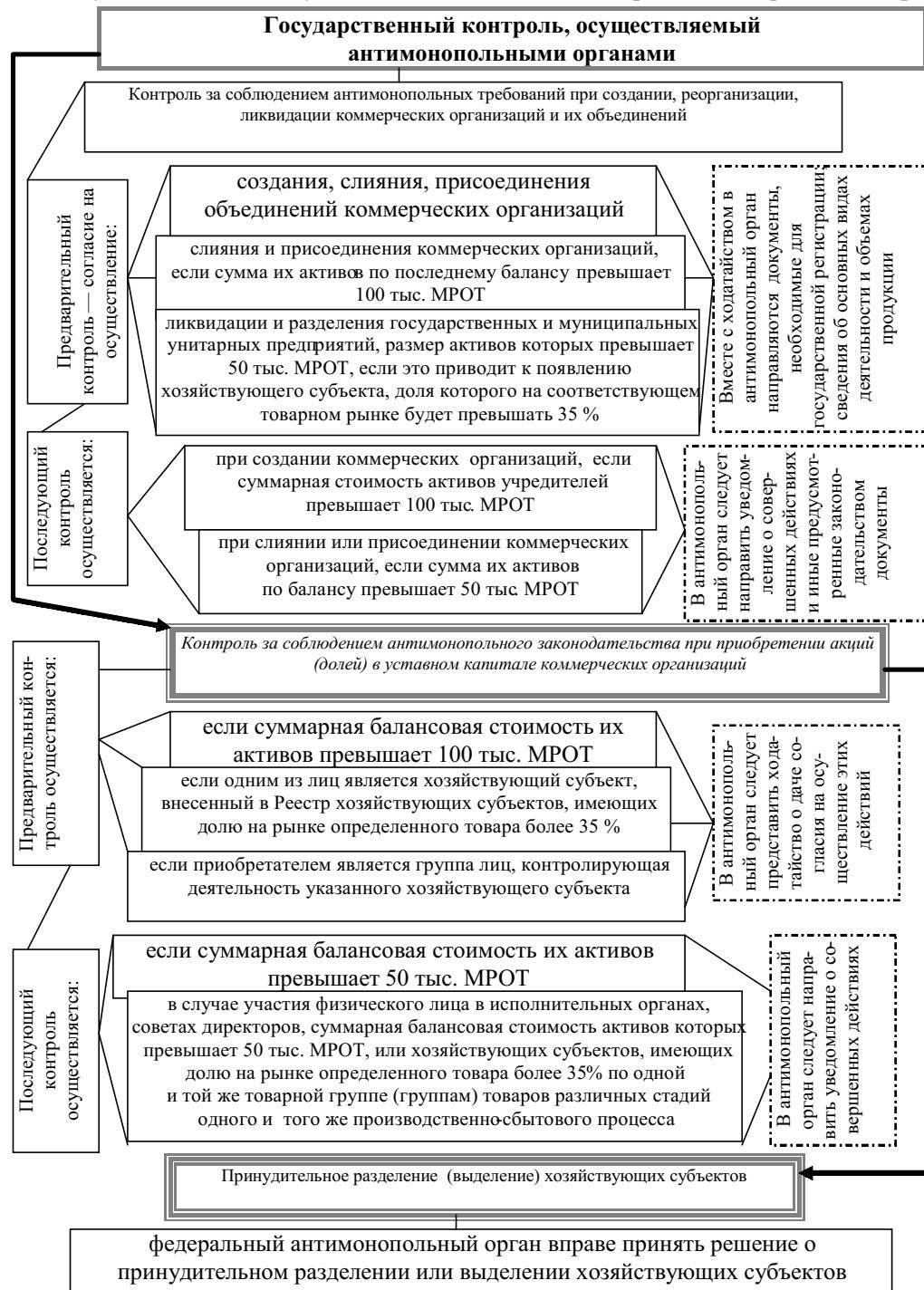
2) графический символ *шрифт* (*полужирный шрифт, курсив и обычный шрифт* — используются для содержательного наполнения системы прямоугольников: соответственно вершины, начала второго и третьего уровней, внутриуровневых);

3) графический символ *линия* (*линия со стрелкой* — указывает на начало второго и третьего уровней; *просто линия* — на ассоциативную связь понятий внутри уровня; *пунктирная линия* — на взаимосвязь изучаемого понятия с понятиями данного уровня; *узорная линия* — обрамление вершины, начала второго и третьего уровней: соответственно одиночное, двойное и тройное).

**Логико-семиотическая модель.** От того, как будет организован процесс усвоения учебной информации, зависит и его развивающий эффект. Последний связан с переходом студентов к новому способу ориентировки в предмете усвоения и соответственно к новой организации своей деятельности (новые формы деятельности как механизм усвоения знаний и умений).

Изучение каждого блока учебной информации начинается с построения логико-семиотической модели — схемы-конспекта (требует специального описания дидактического процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности дей-

ствий педагога с указанием очередности применения соответствующих элементов дидактического комплекса). Вокруг схемы-конспекта формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающихся. Пример схемы-конспекта, которую можно использовать при изучении студентами-юристами понятия «Государственный контроль, осуществляемый антимонопольными органами», приведен на рис. 2.



Р и с. 2. Схема-конспект формирования понятия «Государственный контроль, осуществляемый антимонопольными органами»



В рамках предложенной модели перевод содержания на знаково-символический язык позволяет студентам оптимально продвигаться по пути формирования «оперативных схем мышления». Поскольку в содержание обучения вводится и сам метод содержательного обобщения формируемый знаний и способов действия, то такие схемы-конспекты впоследствии в процессе изучения программного материала строятся студентами самостоятельно. Процесс символического опосредования учебного материала задает дополнительную динамику в коллективных формах работы участников образовательного процесса, продолжается в различных формах на практических занятиях и далее при самостоятельной работе с текстом, что и определяет дидактическую основу модели. Именно при такой деятельности происходит качественный сдвиг в мышлении: научный метод становится особым предметом усвоения и орудием интеллектуальной деятельности, а также характеризует собой переход к совершенно новому способу организации мыслительной деятельности. Такая целенаправленная переработка знаний способствует решению сложных дидактических задач, и в частности, формирования целостных понятий, терминологии, системы контроля, оценки и коррекции, а также логизации сложных явлений и процессов.

Выступая универсальным методом научного познания, педагогическое моделирование позволяет составить по аналогии схематическую модель любого изучаемого понятия как процесса пошагового содержательного обобщения и формирования динамических структур мышления (экспликативная форма deductивного структурирования учебного содержания). В свою очередь, опыт знаково-символического моделирования обеспечивает переход к новому способу ориентировки в предмете усвоения, поскольку учение выступает как деятельность по воспроизведству содержания построенного особым образом метода научно-теоретического познания. Полученная модель остается открытой для поиска, систематизации и включения в

нее новых знаний, точек соприкосновения с другими теориями. При этом происходит междисциплинарное обогащение, которое позволяет связывать необходимый для изучения учебный материал из различных источников.

При составлении схем-конспектов наиболее отчетливо проявляются их обучающая и развивающая функции. Готовая (завершенная) схема-конспект может успешно применяться в различных видах учебной работы и контроля знаний; приобретение устойчивых навыков работы по свертыванию-развертыванию учебной информации и установлению новых связей обеспечивает глубокую проработку изучаемого теоретического материала, создает необходимые предпосылки для индивидуализации обучения и повышения его результативности (в силу дидактической операциональности и четкой ориентированности на развитие целостных представлений об изучаемых объектах и процессах).

Реализация данного подхода в практике обучения связана с осознанием преподавателями тех новых элементов, которые должны появиться в учебно-воспитательном процессе. Это — методы преподавания как приемы и способы педагогического воздействия в интересах профессиональной подготовки студента, педагогическая деятельность как деятельность, побуждающая обучаемого к собственной активности.

Третий этап — *аналитико-интерпретационная работа с применением знаково-символических моделей*. Важную предпосылку реализации знаково-символического моделирования составляет комментированное чтение схем-конспектов (как обобщенная способность оперирования знаково-символическими средствами).

Комментированное чтение схем-конспектов позволяет:

- варьировать в широких пределах набор предлагаемых студентам вопросов (от описания изучаемого учебного материала в общем виде до мельчайшей детализации; при этом преподаватель имеет возможность сделать акцент на любой части описания изучаемого явления и



выяснить все интересующие его вопросы);

— анализировать информацию, проводить сравнение понятий, методов;

— давать связанное изложение материала; многократно возвращаться к узловым вопросам, не прибегая к простому повторению;

— обрабатывать осмысленно учебный материал, актуализировать познавательную деятельность студентов.

Считаем, что использование в учебном процессе вуза педагогического моделирования в роли учебного средства и способа систематизации и содержательного обобщения знаний (посредством знаково-символического уплотнения учебной информации и организации проблемно-поисковой среды обучения) дает возможность осуществить инновационный подход к реализации новых форм и содержания образовательного процесса, а также поднять на качественно иной уровень подготовку специалистов.

Следует отметить, что при наличии широкого доступа к информационным ресурсам педагог, проектируя и констру-

ируя дидактический комплекс учебной дисциплины на основе знаково-символического моделирования, через информационную составляющую процесса обучения сможет применять целостную технологию обучения как вариант управления качеством профессиональной подготовки обучающихся. При проектировании такого дидактического комплекса предусматривается возможность его использования как в локальных компьютерных сетях вуза, так и при дистанционной форме обучения (успешная самостоятельная и продуктивная работа студентов с большим объемом учебной информации, автономность учения, осознание своих способностей и потребностей в учении, творчество в учебной деятельности).

Введение учебного модуля «Проектирование и моделирование в образовательных системах» в программу повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей вуза позволит решить в некоторой степени актуальную педагогическую проблему формирования профессиональных качеств современного преподавателя.

Поступила 06.11.03.

## ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*H.B. Садовников, докторант Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсеева, доцент кафедры теории и методики обучения математике Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*

Автором раскрываются методологические проблемы фундаментализации современного вузовского образования. Рассматриваются соотношение фундаментального и технологического знания, взаимосвязь фундаментализации и профессионально-педагогической направленности обучения будущих учителей в педагогическом вузе.

Methodological problems of fundamentalization of modern university education are discussed. The balance of fundamental and technological knowledge, interrelation of fundamentalization and a professional — pedagogical orientation in training of future teachers in pedagogical high school are considered.

Раскрывая понятие фундаментализации образования, оттолкнемся от значений слов «фундамент» и «образование», представленных в словаре С.И. Ожегова. Первое означает «основание, служащее опорой для стен здания, для машин,

сооружений», а также в переносном значении «база, опора, основа» (фундамент знаний, научный фундамент). Второе трактуется либо как «получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение», либо как «совокуп-

© Н.В. Садовников, 2004



ность знаний, полученных в результате обучения».

Как известно, процесс обучения нельзя свести только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических умений, навыков и способов творческой деятельности. Принято считать, что он оказывает более широкое развивающее и формирующее влияние на личность. В знаниях как предмете усвоения можно выделить три взаимосвязанные стороны: теоретическую (понятия, суждения, умозаключения и т.д.), практическую (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях) и нравственно-мировоззренческую (заключенные в знаниях мировоззренческие, а также нравственные, эстетические, развивающие цели). При правильно поставленном обучении человек овладевает всеми тремя сторонами изучаемого материала. Другими словами, одновременно и в неразрывном единстве происходят обогащение личности научными знаниями, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование ее мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, что делает обучение весьма важным средством воспитания. Для обозначения этого процесса развивающего и воспитательно-формирующего влияния обучения на личность служит понятие «образование».

Термин «образование» появился еще в XVIII в., но долгое время не имел понятийного содержания (определения) и вплоть до первой половины XIX в. употреблялся как синоним воспитания. По-степенно это понятие стало связываться с обучением, отражая его формирующее влияние на личность. В настоящее время под образованием понимаются «владение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных и творческих способностей, а также мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, вследствие чего они приобретают определенный личностный облик (образ) и индивидуальное своеобразие»<sup>1</sup>. Следовательно, образование включает в себя, с одной стороны, процесс овладения изучаемым материалом, т.е.

обучение, а с другой — воспитательное, формирующее (развивающее) влияние этого процесса на личность, олицетворяя их единство и органическую взаимосвязь.

Рассмотрим феномен фундаментальности как явления образовательной системы современности.

Нынешнее поколение живет в век научно-технической революции, кардинальных социальных преобразований, общего усложнения общественной жизни. Образование стало одним из условий развития цивилизации, и человечеством это осознано в полной мере. Одновременно осознан и кризис, в котором оказалась сегодня сфера образования.

Предлагаются различные основания для создания новых образовательных программ. На наш взгляд, таким основанием может быть направленность на фундаментализацию образования, благодаря которой будущий специалист в процессе обучения сможет получить необходимые для самообразования базовые знания, сформированные в единую мировоззренческую научную систему на основе современных представлений о науке и ее методах. Мы полагаем, что данный подход позволит обучающемуся приобрести знания применительно не только к избранной специальности, но и ко всему комплексу связанных с ней наук, включая естественно-научные и гуманитарные знания, формирующие профессиональные навыки и личностные потребности, ответственность специалиста перед наукой и человечеством, перед средой обитания. Этот подход дает также возможность сформировать у выпускника традицию непрерывного образования, образования «через всю жизнь», потребность в использовании новых открытых и достижений науки в известной ему области, способность ориентироваться в огромном потоке информации, который обрушивается сегодня на человека.

Процесс становления специалиста в любом вузе, включая педагогический, сопряжен с преодолением двух видов сложностей, связанных, во-первых, с общественно-экономической и культурно-технической ситуацией современного общества, а во-вторых, с личностью са-

мого студента, его способностями, представлениями, мотивами поведения. Эти же проблемы значительно затрудняют процесс адаптации специалиста в послевузовский период.

Дело в том, что в целом система образования России была ориентирована в основном на индустриальное общество, которое требовало огромного количества специалистов, обладающих знаниями в достаточно узкой сфере и решающих технические вопросы производства. Современное российское общество выходит за пределы индустриальной эпохи и начинает движение к новому, постиндустриальному, этапу, где производство обусловлено не только и не столько техническими возможностями, сколько социально-политическими, культурными и иными отношениями. Поэтому узкоориентированные способности выпускника вуза, в том числе педагогического, могут оказаться в основе своей невостребоваными. Сам темп изменения социальной жизни делает невозможным подготовку специалистов для немедленного включения их в технологическую цепочку или систему образования, ибо нельзя предугадать состояние технологий или системы, которое будет сформировано к моменту выпуска. Отсюда вытекает следующее решение проблемы: обучать специалиста так, чтобы он сам умел быстро адаптироваться в изменяющейся ситуации, дать ему знания, универсальные по своей сути, на основе которых он сможет быстро изменить себя в новой сложившейся обстановке. Получение таких знаний, навыков, по сути, недоступно в современной системе образования.

Выход из обозначенной выше критической ситуации нам, как и большинству исследователей в нашей стране и за рубежом, видится в концепции фундаментализации образования. Общепринято, что решающим фактором в отнесении определенной науки к фундаментальной или прикладной является направленность проводимых в ее рамках исследований. Фундаментальные науки ориентированы главным образом на получение описательно-объяснительного знания, т.е. знания о свойствах, строении и зави-

симости свойств исследуемых явлений от их строения. Прикладные же науки направлены прежде всего на получение описательно-конструктивного знания, т.е. знания о свойствах, строении и зависимости строения создаваемых объектов от их свойств. Мировоззрение в этом случае представляет собой целостную и не противоречивую систему взглядов на основные стороны действительности. Развитие представлений относительно отдельных сторон действительности в процессе познания отражается в мировоззрении как рассогласование системы представлений, преодоление которого переводит его на новый, более высокий качественный уровень. Поэтому можно сказать, что фундаментализация образования является «принципом, ориентированным на выведение фундаментального знания на приоритетные позиции и приданье этому знанию значения основы или стержня для накопления множества знаний и формирования на их основе умений и навыков»<sup>2</sup>.

Опираясь на вышеизложенное, можем сказать, что фундаментализация — это образовательная тенденция, носящая принципиальный характер, направленная на создание цельного, обобщающего знания, которое являлось бы ядром и основой всех полученных студентом знаний, которое объединяло бы получаемые в процессе обучения знания в единую мировоззренческую систему, основанную на базе современной методологии. Следовательно, сущность принципа фундаментализации образования состоит в том, что каждая область знания, изучаемая в вузе, является частью всего комплекса связанных с нею наук. Для более глубокого понимания специальности необходимо изучение всех наук, входящих в ее систему. При возрастающей их специализации и дроблении первоочередным должно быть изучение интегрирующих (обобщающих) наук, позволяющих выработать наиболее общие принципы научной картины мира и в идеале приводящих к формированию цельного мировоззрения студента, поскольку именно мировоззренческая составляющая понимания занимает в нем ведущее



место. Основными науками, направленными на решение этих задач, являются, на наш взгляд, философия, математика, физика, теория систем, информатика, кибернетика.

В результате реализации концепции фундаментализации образования выбраны определенные доминантные, существенные критерии последней: выполнение трех взаимосвязанных функций — обучения, воспитания, развития; адекватность современным принципам структурирования научного знания, опирающимся как на внутреннюю логику науки, так и на ее место в развитии цивилизации; целостность курса на основе интеграции всех его разделов вокруг стержневых методологических концепций, теорий, принципов, концентрированное и сбалансированное изложение наиболее фундаментальных законов и принципов науки с единых методологических позиций; формирование теоретического типа научного мышления личности и создание интеллектуального фундамента для ее саморазвития. Именно фундаментализация вузовского образования дает возможность органически соединить функции обучения, воспитания и саморазвития личности студента.

Образовательная парадигма, ориентированная на принцип фундаментализации образования, поможет решить следующие задачи. Во-первых, она позволит создать базу для своеобразного накопления многочисленных узкоспециальных знаний на основе единой методологии. Тем самым будет сформирована предпосылка осуществления процесса самообразования специалиста — самообразования, благодаря которому выпускник вуза сможет ориентироваться в изменяющихся технологиях и при необходимости достаточно легко менять специальность. Он будет в известном смысле универсалом. Во-вторых, указанная парадигма даст возможность создать единую мировоззренческую систему, в которой будет определено место любого знания, что, с одной стороны, усиливает понимание и проникновение в специальность, а с другой — формирует в человеке биоцентристские и этические взгляды, развивает ответственное отношение перед человечеством за результаты своей деятельности.

Принцип фундаментализации образования способствует преодолению исторически сложившегося разрыва между гуманитарными и естественными науками, что ведет к созданию цельного образа восприятия мира и культуры. Реализация данного принципа позволит студенту в процессе обучения при желании менять специальность, направленность образования, что, в свою очередь, может вызвать повышение интереса к изучаемым предметам и соответственно стремление к более глубокому их освоению.

Как процесс реформирования образовательной парадигмы вуза фундаментализация может осуществляться в двух направлениях. Первое связано с тем, что в процессе обучения студентудается разностороннее гуманитарное и естественно-научное образование, объединенное на основе наиболее общих фундаментальных дисциплин, — все то, что способствует формированию общих представлений о картине мира. Второе обусловлено возможностью объединять узко-специальные части изучаемой науки на фундаментальных принципах современной методологии.

Понять происходящие в вузовской образовательной системе изменения можно лишь в том случае, если сопоставить принцип фундаментализации с другими принципами, определяющими сущность высшего образования. Методологически важным представляется раскрыть взаимосвязь фундаментализации с гуманизацией и гуманитаризацией образования.

Эколого-информационная цивилизация XXI в. требует новой модели образования. Смысл новой концепции должен заключаться, на наш взгляд, в «преодолении прошлого». Этот процесс следует понимать не как отказ от прошлого или отрицание его, а как способ вхождения в мировую культуру посредством использования и переосмысливания своей истории. Поэтому гуманизация и гуманитаризация есть рефлексия исторического самосознания. Гуманизируя и гуманитаризуя образование, мы главной его фигурой, смыслом и целью делаем человека: не государство, не технологические задачи, ради которых человека до сих пор учат, а его самого как самодовлеющую и

самоценную личность. Другими словами, образование должно помочь человеку стать человеком, а не быть функцией общества (коллектива). Оно должно способствовать созданию общества людей, осознающих себя как личности.

Изучая теоретические проблемы образования, можно отметить, что многие исследователи под гуманитаризацией понимают рост доли гуманитарного знания в подготовке специалистов. Считается, что только через философские, исторические, художественные источники и средства можно решить проблему гуманитаризации. Гуманитаризация образования — по своей сути не что иное, как преобразование учебной деятельности на основе иной логики — логики, ориентированной на обнаружение и реализацию нерасчлененной целостности развития духовных и духовно-практических способностей человека, преобразующего и тем самым познающего предметность своего бытия. Гуманизация образования — более широкое понятие, включающее в свое содержание формирование гуманистической ориентации, которая становится условием выживания человека в современных условиях. Она направлена на конструирование содержания, форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности человека, его познавательных интересов, личностных качеств и создание таких условий, при которых обучаемый хочет и может учиться.

Гуманизация (и гуманитаризация) образования не есть ситуативно-конъюнктурная победа «лириков» над «физиками», а общее и продолжительное во времени направление реформирования сегодняшнего образования. В широком философско-мировоззренческом контексте гуманизм — это человеколюбие. Смысл этого понятия претерпевал исторически обусловленные изменения. Известны гуманизм античности, эпохи Возрождения, Просвещения, гуманизм в марксистско-ленинском понимании, светский и религиозный гуманизм. Однако так или иначе он связан с понятием человека, с его развитием. Необходимо исходить из того лучшего, что представлено в исторических формах гуманизма.

Нельзя, например, резко противопоставлять светский и религиозный гуманизм, хотя, разумеется, делать акцент на религиозном гуманизме недопустимо.

Светский гуманизм — это мировоззрение, возникшее в рамках техногенной цивилизации. Современная цивилизация требует концептуальной корректировки понятия светского гуманизма, который опирался на науку как наиболее достоверный способ понимания и объяснения мира. В настоящее время, как выяснилось, наука не может быть единственным фундаментом подлинного, критичного и реалистичного мировоззрения. Она могла бы быть таковой, если бы удалось доказать, что получаемые ею знания позволяют говорить о реальности в ее высшем смысле, включающем все сферы человеческого бытия и деятельности.

Современная наука, расширяя свой предмет, вторгается в такие сферы, где стираются грани между собственно наукой в классическом ее понимании и другими сферами духовного и духовно-практического освоения мира. Знание, которое дает нам наука, действительно, истинное и достоверное, однако не по отношению к реальности как таковой, а по отношению к сконструированной реальности научного теоретирования, оставляющей вне поля зрения момент свободного человеческого действия. На наш взгляд, мировоззрение в принципе не может быть научным. Научные знания могут быть лишь дополнительным материалом, уточняющим, но ни в коей мере не создающим мировоззрение. Не светский гуманизм как мировоззрение основывается на науке, но наука является основной ценностью и потому неотъемлемой частью светского гуманизма.

То, что наука указывает только на естественные причины природных явлений и потому никакого сверхъестественного мира (в смысле невозможного для освоения наукой) не существует, на самом деле надо понимать следующим образом: на естественные причины как основу мировоззрения указывает как раз определенное мировоззрение и лишь затем данные причины выявляются в ходе научного познания. Другими словами, мы сначала верим, что природа имеет рациональное устройство и подчинена неиз-



менным законам, а затем пытаемся найти и действительно находим эти законы в мире. Наука изучает мир, основываясь на онтологической аргументации: сначала вводится понятие, потом объявляется, что то, что обозначает это понятие, реально существует (в Средневековье так доказывалось существование Бога). Получается, что наука в известном смысле — тоже вид религии.

Мы будем придерживаться другого контекста понимания науки: наука — одна из форм познания целостного мира, и не более того.

Во все времена особенно ценились люди не просто квалифицированные, а компетентные в своей области. Компетентность представляет одну из значимых нетрадиционных ценностей современного образования. Понятие компетентности, будучи весьма динамичным, подвижным, исторически изменчиво. Знания и умения, даже определенные творческие способности со временем устаревают, становятся неадекватными изменившейся ситуации. Такое отставание является своеобразным родовым пороком образования. При нынешнем темпе жизни подобное отставание воспроизводит и углубляет перманентный кризис образования. Поэтому в современных условиях система знаний, умений и навыков оказывается малоэффективной и неактуальной. Компетентность же не привязана жестко к определенному образовательному содержанию (знаниям или иным ценностям). Меняются ситуации, меняются культурные образцы, меняются сами люди, их запросы и возможности — при всем этом инвариантным остается требование компетентности. Сама эта ценность крайне устойчива, но именно благодаря подвижности наполнения в меняющемся времени.

Понятие компетентности имеет для образования большое методологическое и методическое значение. Оно выражает помимо всего прочего эффективность образования, результативность «включенности» учащихся в образовательный процесс и позволяет осуществлять теоретическую подготовку студентов и формировать умение применять знания в различных ситуациях. Кроме компетентности часто используются понятия

информированности, образованности, профессионализма и т.п., которые в той или иной степени характеризуют подготовленность человека к профессиональной деятельности.

Рассматривая соотношения между указанными понятиями, можно отметить, что информированность, имея важное значение, не может полностью заменить компетентность, а является лишь необходимым условием ее; профессионализм, на наш взгляд, также является условием компетентности, хотя в известных случаях это очень близкие понятия. Понятия «фундаментальность» и «компетентность» также весьма близки, хотя и различаются по своей функциональной направленности. Компетентность — это ценность образования, к которой мы приближаемся через фундаментализацию современного образования. Фундаментализация как процесс и есть достижение компетентности, т.е. такого уровня подготовки, когда мы можем судить, иметь оценку о ситуации применения знаний. Квалифицированные работники могут следовать правилам и хорошо работать, но их компетентность оказывается в тупике при возникновении нестандартных ситуаций. Следовательно, именно компетентность, критическая оценка, «экспертность», а не просто знания, умения и навыки ценятся в современных жизненных ситуациях.

Таким образом, многие проблемы гуманизации и других направлений реформирования образования могут быть успешно реализованы при условии его подлинной фундаментализации. Определяя место фундаментализации в современном образовании, мы считаем, что она является необходимым условием его гуманизации и гуманитаризации. Решая проблему освоения фундаментальных принципов науки, современное образование параллельно решает и другие свои задачи, такие как дифференциация и индивидуализация, информатизация образования и т.п.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990.

<sup>2</sup> Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в государственных образовательных стандартах // Высш. образование в России. 1996. № 3.

Поступила 28.01.04.

## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

### МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

*Е.И. Сахарчук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета*

Автор описывает мониторинг как элемент системы контроля качества подготовки специалистов в высшей школе. Проблема мониторинга освещается с гуманистических позиций, анализируются его функции, этапы, критерии. В статье представлены результаты мониторинга, проведенного в Волгоградском государственном педагогическом университете.

The author describes monitoring as an element of the quality assurance system in Higher Education. The essence of monitoring is analysed in terms of its functions. The article presents the results of the quality of education monitoring in Volgograd State Pedagogical University.

Научный интерес к проблеме качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях является одной из ведущих мировых тенденций. Это связано с усилением интеграционных процессов в системе высшего образования, мобильностью студентов и преподавателей. Мониторинг в данном контексте выступает важнейшим элементом системы обеспечения качества подготовки специалистов в вузе.

В научно-педагогической литературе под мониторингом понимаются отслеживание состояния объекта и фиксация проблем, осуществляемые на основе систематизации и обработки источников информации, а также специально организованных измерений; прогнозирование тенденций и выработка рекомендаций по корректировке объекта мониторинга. В рамках мониторинга осуществляются выявление и оценивание предпринятых управлеченческих действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности образовательной системы ее конечным целям.

Анализ научной литературы по проблеме мониторинга<sup>1</sup> позволил выделить его функции: накопительно-информационную, социально-мотивирующую, корректирующую и прогнозирующую.

Мониторинг качества подготовки специалистов носит оценочный, относительный характер, опираясь на процедуры сравнения. С позиций гуманитарного подхода при сравнении нужно не ориентироваться на абстрактную норму, рассчитанную на среднестатистического

студента, а учитывать динамику по тому или иному параметру относительно каждого студента или вуза в целом (факультета, кафедры).

Исследователи подчеркивают, что эффективность мониторинга может быть обеспечена лишь в рамках «целостного, системно-ориентированного» процесса<sup>2</sup>. В связи с этим мониторинг качества подготовки специалистов должен отвечать требованиям, предъявляемым к организации системного мониторинга. Важнейшие требования таковы:

- системность анализа всей совокупности критериев качества процесса и результата профессиональной подготовки при ценности единичности каждого объекта наблюдения;

- объективность интерпретации и оценивания, достигаемая достаточностью и валидностью выборки;

- определенность заданной периодичности наблюдения, т.е. разработанная цикличность и повторяемость одной и той же процедуры в тех же самых условиях, но в разное время;

- синтез качественно-количественной интерпретации результатов мониторинга;

- единство внутреннего и внешнего аспектов мониторинга;

- поступательность и наращивание объема прогнозирования позитивных изменений качества подготовки специалистов во всех аспектах, что особенно сложно в случае ценностно-мотивационной сферы, поскольку она полимотивирована и множественно детерминирована.

© Е.И. Сахарчук, 2004



Мониторинг качества подготовки специалистов в вузе объективно связан с целями, которые фиксируются в государственных стандартах, учебных программах и являются исходной основой мониторинга, а также с нормами, которые определены самим вузом. Здесь важно подчеркнуть, что мы сталкиваемся с известным противоречием. Стандарт высшего педагогического образования в его современном виде ориентирован прежде всего на знания, которые должны получить студенты, но в рамках гуманитарной парадигмы принципиально важно развитие личностной, ценностно-смысловой сферы будущего педагога. Поэтому нормы, которые были определены в ходе нашего исследования, выходят за рамки стандартных требований.

Направления мониторинга качества подготовки специалистов могут быть представлены следующим образом:

- содержание и технологии профессиональной подготовки;
- организация образовательного процесса (расписание занятий, работа библиотеки, Интернет-класса и др.);
- качество преподавания отдельных дисциплин учебного плана;
- отношение студентов к процессу профессиональной подготовки (мотивы, стимулы и пр.), уровень профессионально-личностной компетентности.

Исследователи по-разному определяют этапы мониторинга. Например, С.Е. Шишов, В.А. Кальней выделяют два основных: сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности и их содержательную оценку и коррекцию<sup>3</sup>. Н.А. Селезнева добавляет к ним прогноз<sup>4</sup>. Таким образом, получается три основных этапа (части) мониторинга: наблюдение (как фиксация данных), оценка и прогноз. Каждая из этих частей представлена несколькими ступенями:

- определение и обоснование объекта наблюдения;
- проецирование этого объекта в соответствующий метод наблюдения;
- анализ, систематизация и структурирование полученных эмпирических данных;

- их оценка и интерпретация;
- соотнесение с данными предшествующих мониторингов;
- прогнозирование возможных изменений полученных в результате мониторинга данных в перспективе.

Гуманитарный подход к организации мониторинга требует сравнительно «мягких» способов оценки. Именно поэтому мы использовали систему SWOT, название которой происходит от первых букв английских слов, характеризующих разные стороны анализируемого объекта: strong — сильный, weak — слабый, opportunity — возможность и trouble — затруднение, тревога. Эта система признана одной из наиболее продуктивных качественных (не количественных) оценочных систем и позволяет всесторонне анализировать процесс и результат профессиональной подготовки. Она дает возможность на основе качественной оценки сильных и слабых сторон в каждом конкретном случае определить проблемные области и прогнозировать пути их устранения. Субъекты управления и субъекты образовательного процесса при этом занимают равноправные позиции, осознают и принимают на себя определенную долю ответственности за решение проблем, совместно ищут пути улучшения, мнение каждого учитывается, взвешенные решения принимаются на основе фактов.

Вместе с тем мы не исключаем использование количественных методов, которые помогают наглядно представить результаты мониторинга. Принципиально важно не абсолютизировать их значение, учитывать, что «...только человеческое суждение является единственной основой, на которой могут быть сделаны многие качественные оценки. Широта и глубина опыта в подлежащей оценке области вместе со здравым смыслом и непредвзятым суждением вносит дополнительный вклад в степень точности такого инструмента оценки, как сам человек»<sup>5</sup>.

Для реализации мониторинга в Волгоградском государственном педагогическом университете был создан соответствующий «аппарат». Первоначально

(2001 — 2002 гг.) эти функции выполняла научно-исследовательская лаборатория управления качеством подготовки специалистов. В 2003 г. приказом ректора в университете был открыт Центр мониторинга качества подготовки специалистов (автор — научный консультант), основная цель которого — организация системного мониторинга качества подготовки специалистов. Центр возглавил проректор по учебной работе, в состав Центра вошли представители всех факультетов, преподаватели, аспиранты и студенты, занимающиеся научным исследованием проблем качества образования. Были разработаны анкеты для опроса студентов и преподавателей с целью выяснения их мнения о качестве организации образовательного процесса в университете, а также для опроса руководителей образовательных учреждений города и области о качестве подготовки выпускников педагогического университета.

Сам факт создания лаборатории, а затем Центра, процесс обсуждения содержания анкет, согласования различных точек зрения послужили мощным стимулом для выработки единых ценностно-смысловых ориентиров у субъектов образовательного процесса — на качество, на уважение мнения другого, на взаимопонимание и конструктивный диалог. Считаем важным подчеркнуть, что мы рассматриваем процесс подготовки и проведения мониторинга как важный фактор формирования гуманитарной образовательной среды в вузе. В связи с этим принципиальное значение приобретают процесс анализа результатов мониторинга в коллективах кафедр, факультетов, студенческих групп; информирование академического сообщества вуза о принятых управлеченческих решениях, направленных на улучшение организации образовательного процесса в университете.

Остановимся на некоторых результатах. По согласованию с ректоратом в марте и ноябре 2002 г., апреле и ноябре 2003 г. были проведены мониторинговые обследования (анкетирование, беседы, обсуждение), в которых в общей сложности приняли участие более 1 500 сту-

дентов и более 400 преподавателей и субъектов управления университета (деканов, заведующих кафедрами). По результатам мониторинга были подготовлены аналитические отчеты, которые всесторонне обсуждались на заседаниях лаборатории управления качеством, Центра мониторинга, а затем были представлены вниманию ректората, совета университета, научно-методического совета.

В анкетах 2002 г. студентам было предложено определить свое отношение к 17 утверждениям относительно качества организации образовательного процесса в университете. Для иллюстрации приведем мнения студентов по четырем из них.

*«Содержание образования, которое я получаю в университете, меня вполне устраивает».* В среднем с этим утверждением согласились 58,4 % опрошенных студентов. Около 30 % ответили, что не задумываются над таким вопросом, а просто «поглощают» предложенные им знания, а также что содержание образования не соответствует их ожиданиям. В связи с этим членами лаборатории управления качеством были проведены беседы со студентами для выявления характера их ожиданий. Анализ результатов показал, что студенты хотят большей основательности знаний, увеличения количества практических занятий с тем, чтобы более уверенно чувствовать себя в общении с учащимися в период педагогической практики. Эта информация была доведена до сведения факультетов, кафедр и послужила основой для обстоятельного обсуждения содержания программ учебных дисциплин.

*«Нужно увеличить количество практических занятий по специальным дисциплинам и методике преподавания».* Абсолютное большинство опрошенных студентов (почти 70 %) считают, что необходимо увеличить количество таких занятий. Проведенный анализ учебных планов также показал, что явно недостаточно практических занятий в магистратуре (в частности, по направлению 540600 «Педагогика»). Ситуация имеет свои объяснения, но тем не менее она была обсуждена на заседании кафедры



педагогики. В результате были внесены изменения в организацию учебного процесса в магистратуре, пересмотрено содержание научно-исследовательской и научно-педагогической практик, разработан пакет научно-методического сопровождения студента-магистранта.

«Считаю целесообразным введение рейтинговой оценки учебных достижений студентов». По отношению к этому утверждению мнения студентов разных факультетов разделились: максимальное количество (60 %) респондентов, полностью согласных с утверждением, оказалось на факультете искусств. На остальных факультетах показатель колеблется от 12 до 45 %. Можно предположить, что студенты не хотят строгого учета и контроля за текущей учебной деятельностью, их вполне устраивает ситуация «от сессии до сессии...». Поэтому в течение 2001/02 и 2002/03 учебных годов в студенческих группах, на факультетах и кафедрах проводилась целенаправленная работа по разъяснению преимуществ и особенностей организации рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов. В сообществе преподавателей и студентов постепенно формировалось положительное отношение к данной системе. В 2003/04 учебном году с целью отработки механизма введения рейтинговой оценки был начат эксперимент по ее апробации на четырех факультетах и нескольких общеуниверситетских кафедрах, в работе отдельных преподавателей.

«Необходимо учитывать мнение студентов о качестве работы преподавателей». Более 80 % опрошенных студентов считают это справедливым. Такой результат был вполне предсказуем, поскольку он согласуется с общей тенденцией гуманизации образовательного процесса в вузе, который предполагает открытые, доверительные отношения преподавателей и студентов. Деканы и заведующие кафедрами были ознакомлены с мнением студентов и высказали противоположные точки зрения по данному вопросу — от безоговорочной поддержки до категорического несогласия («студенты не имеют права нас оценивать», «это будет сведением счетов за строгость

преподавателя», «это не этично» и т.п.). После всестороннего обсуждения вопроса на разных уровнях Центром мониторинга была разработана анкета для определения качества преподавания предметов учебного плана, а не качества работы преподавателей (фамилии не указываются). Варианты утверждений в такой анкете: «считаю, что этот предмет важен для моей будущей профессии»; «я знаком с содержанием ГОС по этому предмету»; «вопросы к зачету, экзамену соответствуют пройденному учебному материалу»; «методические рекомендации по предмету соответствуют содержанию практических занятий»; «я с удовольствием хожу на занятия по этому предмету»; «при подготовке к занятиям мне достаточно лекционного материала» и др. Кроме того, студентам предоставляется возможность высказать свои предложения по совершенствованию преподавания предмета. Такой подход дает возможность получить достаточно объективную информацию о качестве работы преподавателей; сравнить качество преподавания различных дисциплин одним и тем же преподавателем (довольно часто один преподаватель ведет несколько учебных дисциплин).

Накопленный в течение двух лет опыт позволил разработать новый диагностический инструментарий и совершенствовать подходы к организации мониторинга. Если первоначально опрашивались не все студенты, а только некоторая часть, то в октябре 2003 г. на заседании Центра мониторинга было принято решение об анкетировании всех студентов. В основе такого решения лежит задача формирования коллективного субъекта образовательного процесса в вузе. А это, в свою очередь, в качестве необходимого условия требует учета мнения каждого студента и каждого преподавателя. Естественно, что опросить сразу всех студентов достаточно сложно. Поэтому было решено прежде всего проанкетировать студентов IV курса: во-первых, потому, что у них еще полтора года учебы впереди и они могут увидеть реализацию своих предложений по совершенствованию образовательного процесса; во-вторых,

потому, что у них за плечами трехлетний опыт студенческой жизни и они вполне могут выступать в роли экспертов по различным аспектам организации процесса профессиональной подготовки в вузе.

Студентам и преподавателям (опрошено более 90 %) были предложены анкеты с аналогичными высказываниями. Каждое высказывание нужно было оценить по 5-балльной шкале (полностью согласен; скорее согласен, чем нет; не могу определить свое отношение; скорее не согласен, чем согласен; полностью не согласен).

Высказывания в анкете для студентов:

1) Мне известно, что такое государственный образовательный стандарт (ГОС) и какое влияние он должен оказывать на мое обучение.

2) Я хорошо знаком(а) с содержанием государственного образовательного стандарта по своей специальности.

3) Я сам(а) не предпринимал(а) попыток найти и прочитать ГОС.

4) Преподаватели и сотрудники кафедр и деканата не предоставили мне информацию о содержании ГОС.

5) Мне хорошо известно, изучение каких дисциплин включено в учебный план по моей специальности.

6) Я сам(а) не предпринимал(а) попыток узнать, что мы будем изучать в дальнейшем.

7) Преподаватели и сотрудники кафедр и деканата не предоставили мне информацию об изучаемых дисциплинах.

8) Благодаря введению журнала учета занятий посещаемость студентов нашей группы улучшилась.

Расписание занятий составлено так, что это:

9) обеспечивает высокий уровень работоспособности на занятиях.

10) дает возможность рационально организовать самостоятельную подготовку к занятиям.

11) Мне бы хотелось, чтобы преподаватели уделяли больше времени обсуждению результатов моей самостоятельной работы (выполнения контрольных работ, индивидуальных заданий, рефератов и т.п.).

12) У меня возникают сложности в обучении, связанные с недостатком навыков самостоятельной работы.

13) Мне известны условия рейтинговой системы оценивания успеваемости студентов.

14) Благодаря введению рейтинговой системы я стал(а) более регулярно получать информацию о своей текущей успеваемости.

15) Рейтинговая система оценивания дает мне больше возможностей для сравнения своей успеваемости с успеваемостью других студентов.

Высказывания в анкете для преподавателей:

1) Я хорошо знаком(а) с содержанием государственного образовательного стандарта (ГОС) по всем специальностям, на которых я работаю.

2) В ходе своей работы я знакомлю студентов с содержанием ГОС по их специальности или сообщаю им о том, где и как они могут познакомиться с этой информацией.

3) Студенты имеют достаточно возможностей для ознакомления с учебным планом своей специальности.

4) Благодаря введению журнала учета занятий студенты стали меньше пропускать мои занятия.

5) Журнал учета занятий в студенческих группах является более удобной формой отчетности, чем журналы выполнения нагрузки преподавателями.

Расписание занятий составлено так, что это:

6) обеспечивает высокий уровень работоспособности студентов на занятиях.

7) дает мне возможность рационально организовать свое рабочее время.

8) Мне известен порядок организации рейтинговой системы оценивания успеваемости студентов.

Полагаю, что введение рейтинговой системы оценивания успеваемости студентов в университете:

9) повысит активность и ответственность студентов за результаты своего обучения за счет получения ими регулярной информации о своей текущей успеваемости.



10) будет способствовать более эффективной организации самостоятельной работы студентов в течение семестра.

11) повысит качество образовательного процесса в вузе.

12) Студенты часто обращаются ко мне за индивидуальными консультациями по учебным дисциплинам.

13) У многих студентов возникают сложности в обучении, связанные с недостатком навыков самостоятельной работы.

Считаем важным подчеркнуть, что содержание вопросов анкет определяется актуальными и перспективными задачами совершенствования качества подготовки специалистов в конкретном вузе и поэтому они не могут быть унифицированы. В связи с этим попытки разработать «идеальные» анкеты кажутся нам недостаточно обоснованными.

Наше исследование показало, что мониторинг может рассматриваться не только как основание для принятия управленческих решений, но и как средство профессионально-личностного развития будущих специалистов сферы образования. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

— постоянное обращение к мнению студентов вызывает у них чувство самоуважения, стимулирует проявление субъектных качеств — прежде всего активности в овладении педагогической профессией;

— обсуждение результатов мониторинга в студенческих группах, на факультетах и кафедрах, информирование академического сообщества вуза о принятых управленческих решениях способствуют формированию чувства «Мы», что является предпосылкой становления коллективного субъекта образовательного процесса;

— овладение опытом субъектности выступает условием эффективной подготовки выпускников педагогического вуза

к реализации личностно ориентированного образования в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Мониторинг, организованный в Волгоградском государственном педагогическом университете, позволил изучить ожидания студентов, преподавателей и сотрудников по различным аспектам жизнедеятельности вуза, что помогло внести разумные корректизы в организацию не только образовательного процесса, но и других направлений деятельности вуза (например, в учебном управлении была введена должность методиста по контролю за качеством подготовки специалистов, университет принял участие в конкурсе МО РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» и др.). Студенты получили реальную возможность активно влиять на условия организации образовательного процесса, содержание и технологии профессиональной подготовки, поэтому правомерно ожидать от них проявления субъектных качеств, повышения чувства собственного достоинства и ответственности за результаты собственной деятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Абдуллина О. Мониторинг качества профессиональной подготовки // Высш. образование в России. 1998. № 3; Буркова Н.Г. Педагогический мониторинг как средство повышения эффективности подготовки учителя: Автoref. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998; Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000.

<sup>2</sup> Забродин М.Д. Качество педагогического образования: кадровое обеспечение // Качество педагогического образования. Кадры: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Курск, 2002. Ч. 1. С. 3—26.

<sup>3</sup> См.: Шишов С.Е., Кальней В.А. Указ. соч.

<sup>4</sup> См.: Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. М., 2003.

<sup>5</sup> Фишин Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования. Самара, 1993. С. 144.

Поступила 23.12.03.

## МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Т.И. Евменова, доцент кафедры философии Санкт-Петербургского  
государственного инженерно-экономического университета**

Автор рассматривает индивидуализацию образовательной деятельности обучающихся в вузе с точки зрения как процесса обучения, так и процесса воспитания. В статье определяется и раскрывается сущность индивидуализации образовательной деятельности,дается ее психолого-педагогическая характеристика.

The article deals with the problem of individualization of education in the establishments of higher education. The author defines the goals, the tasks and the peculiarities of individualization of education. Special attention is paid to the definition of the notions «individualization» and «individual approach», to peculiarities of educational activities of students in higher schools.

Требование учитывать особенности обучаемых является давней традицией в педагогической теории и воплощено в дидактическом принципе «индивидуальный подход». Его реализация в разное время осуществлялась различными приемами. Прежде существовавшая система организации обучения предоставляла сравнительно мало возможностей для его индивидуализации в силу следующих причин:

- наличия достаточно жестких схем учебного плана;
- приблизительно одинакового уровня преподавания по единым предметам;
- заметного преобладания фронтальных методов обучения над индивидуальными.

Все это в комплексе приводило к негативным последствиям, среди которых выделялись слабая учебная мотивация, учение ниже своих возможностей, пассивность, случайность выбора профессии и т.д.

Проведенный анализ работ в области индивидуализации обучения показывает, что, как правило, авторы ограничивают свои исследования проблемами индивидуализированной учебной работы в рамках самообразования. Эта концепция выводится из психологической теории, согласно которой развитие обучаемого возможно лишь тогда, когда ему дают задания, соответствующие уровню его индивидуальных знаний, навыков, умений, а также интересов. Цели обучения выявляются через активизацию познавательной деятельности как на низших, так

и на более высоких ступенях. Ряд авторов склоняются к мысли о необходимости трактовки целей индивидуализации. Есть предложения рассматривать индивидуализацию как необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности.

И.Э. Унт в своей монографии, давая обзор форм индивидуализации, останавливается на сравнительно новой проблеме педагогики высшей школы — открытом обучении как важнейшем условии формирования индивидуальности учащегося, на индивидуализированной самостоятельной работе как универсальной форме индивидуализации. Отдельным аспектом выступают рассмотрение деятельности педагога в процессе индивидуализации, требования к знаниям, навыкам, умениям, индивидуальному стилю его работы и т.д.<sup>1</sup>

Сложность исследования индивидуализации обучения как педагогической проблемы во многом обусловлена расплывчатостью понятийно-категориального аппарата. Точное содержание индивидуализации обучения зависит от того, какие цели и средства имеются при этом в виду.

Педагогическая энциклопедия под индивидуализацией обучения понимает «организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению». Такой подход господствовал в дидактике в 1960—1970-х гг. С этих позиций проблему дос-



таточно подробно исследовали А.В. Бударный, Е.С. Рабунский, А.А. Кирсанов, И.Э. Унт. А.А. Кирсанов, например, определял индивидуализацию учебной работы как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям учебного коллектива, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения.

Есть работы, в которых термины «индивидуализация» и «дифференциация» обучения определяются один через другой. Как же соотносятся эти педагогические термины?

В работах Е.С. Рабунского изложена точка зрения, согласно которой «дифференциация» представляет собой предварительное условие индивидуализации обучения, т.е. разделение школы на потоки (формирование специальных школ и классов).

В зарубежной педагогике существуют различия в трактовке указанных понятий. Так, в США понятие «индивидуализация» охватывает любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся, иногда рассматривается как стратегия обучения (Н.Э. Гроудент, А.М. Дреер и др.). Это предполагает, в свою очередь, следующие варианты:

- допустимость как минимальной модификации в групповом обучении, так и полностью независимого обучения;
- варьирование темпа, цели, методов обучения;
- использование индивидуализации обучения по всем изучаемым предметам.

Стратегии обучения предполагают формирование различных групп на основании общих признаков учащихся.

Во Франции, согласно исследованием М.В. Кларина, примерно с 1930-х гг. формируется понимание индивидуализации как совершенствования самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями. Если учащиеся в классе самостоятельно работают над одним и тем же материалом, то это — индивидуальная работа.

Если же все задания разные и подобраны с учетом индивидуальных особенностей, то это — индивидуализация обучения.

В Германии принято понимать индивидуализацию как частный случай дифференциации — «внутреннюю дифференциацию».

Проанализировав отечественные и зарубежные подходы к проблеме, можно прийти к выводам, что понятие «индивидуализация» должно отражать в общих чертах учет индивидуальных особенностей и по возможности охватывать все формы и методы учета этих особенностей.

Из всей совокупности имеющихся определений данным требованиям наиболее полно отвечает то, что дано в монографии И.Э. Унта: «Индивидуализация — это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются»<sup>2</sup>.

В таком случае определение парной категории — дифференциации должно звучать следующим образом: дифференциация — это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения.

Следует оговориться, что дифференциация может пониматься как узко, в контексте индивидуализации, исходя из особенностей индивида, его личностных качеств, так и широко (по возрасту, полу, национальности и т.д.).

Несомненный дидактический интерес представляет соотнесение категорий «индивидуализация» и «индивидуальный подход». Обобщение научной педагогической литературы показывает, что индивидуальный подход выступает принципом обучения, а индивидуализация выражает осуществление принципа, который имеет свои формы и методы.

Проведенный анализ работ в рассматриваемой области позволяет заключить, что практически всегда речь в них идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной практи-

ке индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; учитываются лишь известные особенности или их комплексы, такие, которые важны с точки зрения учения (общие умственные способности); учет ряда индивидуальных особенностей затруднен (характер, психические свойства, темперамент и т.д.); иногда учет некоторых свойств или состояний происходит лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, расстройство здоровья и т.д.); индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной деятельности.

Исходя из этого мы можем сделать вывод, что индивидуализация может быть рассмотрена с точки зрения:

- процесса обучения (отбор форм, методов и приема обучения);
- содержания образования (создание учебных планов, задач, программы и т.д.);
- построения вузовской системы (формирование различных типов школ (факультетов) и классов (групп)).

Настоящее исследование предполагает рассмотрение индивидуализации в целом, как с точки зрения процесса обучения, так и с точки зрения содержания воспитания, применительно к образовательной деятельности обучающихся в вузе.

Проведенный анализ трудов классиков отечественной и зарубежной педагогической мысли, психолого-педагогических источников, практики педагогической деятельности, результатов бесед с преподавателями, студентами и всего ранее сказанного по существу проблемы позволил определить и раскрыть сущность процесса индивидуализации образовательной деятельности, дать его психолого-педагогическую характеристику.

*Индивидуализация образовательной деятельности студентов* в вузе — это целенаправленное и организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся, ориентированное на выявление

и наиболее полное использование индивидуальных особенностей студентов в ходе образовательного процесса в вузе в целях их профессионального и личностного развития.

Такое понимание сущности индивидуализации образовательной деятельности студентов дает возможность выделить ее из системы дидактических воздействий в высшей школе, показать ее особенности и более широкое толкование по сравнению с индивидуализацией учебной деятельности.

Своеобразие индивидуального стиля образовательной деятельности студентов вуза обусловлено комплексом психолого-педагогических личностных и деятельностных особенностей обучающихся, требующих учета в организации, содержании и методике их образования. *Индивидуальный стиль образовательной деятельности студента* можно определить как личностную стратегию достижения целей образования и решения образовательных задач.

Представляется, что на индивидуализацию образовательной деятельности студентов существенное влияние оказывает профессиограмма выпускника вуза, детерминированная спецификой профессии.

Структура процесса индивидуализации образовательной деятельности студентов предполагает наличие субъекта и объекта; четко поставленной цели; содержания индивидуализации (образовательной деятельности), отвечающего цели; методов и форм реализации; предполагаемых результатов и условий, влияющих на эффективность процесса индивидуализации образовательной деятельности студентов в вузе.

Все элементы индивидуализации образовательной деятельности взаимосвязаны и представляют собой единый процесс. Ведущими среди них являются субъект (ученые советы, руководители, преподаватели, кружки СНО и др.) и объект (студенты вузов).

Как уже было указано, индивидуализация образовательной деятельности студентов в вузе представляет собой прежде всего учет индивидуальных особенно-



стей в учебно-воспитательной работе. Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет таких особенностей обучаемого, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят ее результаты. Таковыми могут быть различные физические качества, а также свойства нервной системы, черты характера и воли, мотивация, способности, одаренность, постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма и т.д. Кроме того, на учебную деятельность студентов оказывают воздействие различные социальные факторы, в том числе и те, которые обусловлены спецификой текущей жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности студентов.

Все перечисленные и множество других внутренних и внешних факторов в той или иной мере влияют на процесс обучения. Таким образом, в образовательном процессе возникает противоречие: с одной стороны, имеется необходимость учитывать многие индивидуальные особенности студентов, а с другой — возможности реализации этой необходимости в высшей школе весьма ограничены. Для разрешения данного противоречия необходимо использовать индивидуализацию образовательной деятельности студентов.

Опыт осуществления образовательного процесса в вузах показывает, что следует различать два вида индивидуального подхода:

- 1) учет комплекса различных особенностей;
- 2) учет какой-либо отдельной особенности.

В большинстве работ по этой проблеме авторы исходят из комплекса, где доминирует уровень знаний, умений, навыков и познавательных способностей. Отдельные авторы за основу брали качества, которые не были непосредственно связаны с уровнем умственного развития ученика, например формирование индивидуального стиля обучения на основе свойств нервной системы. Так, Б.С. Мерлин, Е.А. Климов исследовали проблему, как на основе свойств нервной системы формировать индивидуальный стиль де-

ятельности. Кроме того, в педагогической и психологической литературе можно встретить исследования, в которых изучается какое-либо свойство личности или психический процесс (например, пространственное представление, свойства памяти).

Сегодня, по мнению большинства специалистов, при индивидуализации образовательной деятельности в целом необходимо учитывать те особенности обучающихся, от которых больше всего зависит качество процесса обучения (например, способности); изменчивость которых в отношении средних показателей учащихся одного возраста особенно велика; в отношении которых целью воспитания является формирование индивидуальности учащегося (например, интересы).

Необходимо также учесть реальность учета этих особенностей в рамках имеющихся дидактических средств. Возможно, что уже в недалеком будущем использование новых учебных пособий (например, электронных учебников) и более разнообразных форм учебной работы позволит приспособиться к таким индивидуальным особенностям учащихся, учет которых в нынешней высшей школе пока затруднен.

К особенностям, которые следует учитывать в первую очередь при индивидуализации образовательной деятельности студентов, главным образом относятся комплексные свойства, определяющие уровень умственного развития учащегося. Это подразумевает как предпосылки к учению, так и приобретенные знания. Способность к учению характеризует умственные способности учащегося, а не скорость усвоения. Скорость усвоения показывает не столько скорость запоминания, сколько темп обобщения, критериями которого являются количество заданий, необходимых для возникновения обобщения, экономность мышления и самостоятельность.

В самом общем виде в индивидуализации образовательной деятельности центральное место занимает диагностика познавательных способностей и возможностей студентов. Основным ее ме-

тодом в отечественной педагогике являются тесты и констатирующий эксперимент, в ходе которого учащиеся выполняют задания проблемного характера.

В 1980-е гг. З.И. Калмыкова выработала методику оценки умственных способностей учащихся, когда оценочные суждения определяются тем, в какой степени обучаемые оказываются в состоянии самостоятельно проработать новый учебный материал<sup>3</sup>.

Как показали исследования О.Ю. Ефремова, основным методом диагностики умственных способностей учащихся является метод тестирования<sup>4</sup>.

Специальное изучение научных работ в отечественной и зарубежной педагогике и психологии свидетельствует, что в настоящее время в психолого-педагогической литературе рассматриваются различные подходы к использованию тестов как диагностического инструмента. При этом последние разработки в данной области направлены на построение систем диагностики в вузе.

С опорой на традиционное понимание для характеристики общих умственных способностей используется понятие интеллектуальности. Это понятие определяется в психолого-педагогической литературе различным образом. Чаще всего оно истолковывается как общие способности абстрактного мышления человека. Основным методом исследования этого свойства является тест структуры интеллекта, или умственной одаренности. Как правило, уровень интеллекта выражается суммарным численным коэффициентом интеллекта IQ, средним показателем которого служит 1,00 (или иногда 100 баллов).

В первый период использования тестов структуры интеллекта, примерно до Второй мировой войны, в зарубежной педагогической науке господствовала теория наследственной, неизменяющейся умственной одаренности, согласно которой уровень интеллекта определялся генотипом. В последней четверти XX в. были проведены исследования по выявлению изменчивости показателя IQ, которые обнаружили, что прогнозирующая ценность этого показателя преувели-

чена. Она оказалась выше у детей, которые происходили из более обеспеченных семей, и ниже у детей из малообеспеченных семей. Это говорит о том, что формирование показателя IQ зависит от условий развития личности ребенка в дошкольном, а также в более взрослом возрасте. Данное явление вошло в педагогическую науку как «эффект Розенталя».

Изменилось и отношение к умственной одаренности, которую перестали воспринимать как синоним IQ. В ряде работ подчеркивается, что одаренность по сути своей — явление многофакторное, которое можно исследовать в различных комбинациях. Она складывается в течение всей жизни человека и детерминирована целой группой причин.

В последнее время получили большое распространение исследования креативности (творческого начала) как одного из факторов интеллекта. По результатам исследования Д.Г. Гилфорда, приведенным И.Э. Унтом, креативность базируется на дивергентном мышлении, которое противопоставляется конвергентному<sup>5</sup>.

Дивергентное мышление характеризуется следующими качествами: способностью видеть проблемы, плавностью потока идей и мыслей, гибкостью и оригинальностью мышления. Способность дивергентного мышления диагностируется открытыми тестами-заданиями, т.е. такими, на которые можно дать бесчисленное множество правильных ответов. Оказалось, что креативность и интеллект не обязательно связаны друг с другом: у личности одно из этих свойств может быть развито высоко, второе же — весьма посредственно.

Кроме общих умственных способностей в обучении проявляются и специальные способности, и одаренность обучаемых. Весьма спорным остается вопрос, что считать фактором общих умственных способностей, а что — специальными способностями. В данной работе мы исходим из определения, данного Ю.А. Самариным в «Педагогической энциклопедии», по которому способности подразделяются на виды:

1) общие (обеспечивающие легкость и продуктивность умственной работы);



2) специальные (способности к музыке, математике);

3) практические (конструктивно-технические, организационные, педагогические).

Диагностика как общих, так и специальных умственных способностей осуществляется с помощью экспериментов и тестов. Для диагностики специальных способностей используется такой вид учебной деятельности, который предполагает наличие соответствующих способностей. Например, решение математических задач дает примерное представление относительно соответствующих способностей у обучаемых.

Таким образом, из достижений психологической науки в области исследования общих и специальных способностей для дидактики вытекает важный вывод: обучающиеся различаются как по уровню, так и по структуре способностей, а также по потенциальным возможностям их развития. Следовательно, невозможно включать обучающихся в образовательную деятельность по способностям на основе одинаковых заданий: им необходимо давать задания, адаптированные к уровню их способностей и потенциальным возможностям.

С умственными способностями тесно связана способность обучающихся самостоятельно усваивать знания, предполагающая наличие у них соответствующих интеллектуальных умений, чаще называемых учебными.

Учебные умения нагляднее всего проявляются в самостоятельной работе обучающихся с учебным материалом: при его восприятии и обработке, выделении из него существенного, структурировании и связывании, обобщении, повторении и применении. Таким образом, учебные умения сопряжены с познавательной деятельностью обучающихся в дидактическом процессе.

Кроме умственных способностей и учебных умений уровень умственного развития обучающихся определяют знания, умения и навыки, или обученность. Умственные способности представляют собой потенциальные возможности, предпосылки для учения, знания высту-

пают содержательной базой для реализации способностей. Педагог должен учитывать существующие различия в знаниях программных (в области данного предмета и в области других предметов), внепрограммных или предварительных.

Одним из наиболее эффективных и удобных методов диагностики знаний, умений и навыков по сравнению с другими методами контроля, как показали исследования теории и практики высшей школы, являются предметные тесты<sup>6</sup>. Предметный тест состоит из коротких заданий, на которые учащиеся должны реагировать или составлением ответов (что часто представляет собой заполнение пробелов) или комбинированием предложенных им готовых ответов (выбор правильного ответа, объединение подходящих элементов, суждение о правильности представленных ответов и т.д.).

Содержательную сторону предметных тестов исследовал В.А. Беспалько, который создал получившую широкое применение типологию заданий предметных тестов. Типы различаются в зависимости от того, какой уровень знаний проверяется тестом. Для стандартизации тестов используются как экспертные, так и общепризнанные статистические методы.

Особо следует выделить мотивационные аспекты исследуемой проблемы. Учебная мотивация определяется как направленность учащихся к различным сторонам деятельности. Отсюда вытекает необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации. Их можно классифицировать по познавательным и социальным признакам.

Социальные мотивы делятся на глубокие (которые базируются на общественной полезности и чувстве долга) и более узкие, или позиционные (престиж, одобрение сверстников, мотивы социального сотрудничества и т.д.). С точки зрения индивидуализации из этого комплекса выделяются интересы, которые, по нашему мнению, являются мощным побудителем активности личности.

Материалы исследований показывают, что познавательный интерес может быть средством обучения, выступать в качестве мотива, на наиболее высоком



уровне становиться свойством личности. Проведенный анализ теоретических источников и педагогической практики позволил убедиться, что познавательные интересы в процессе обучения необходимо учитывать с двух точек зрения: побуждения интереса к учебной работе для повышения мотивации к активной самостоятельной работе; учета уже сложившихся индивидуализированных интересов и формирования новых.

Студенты, принимавшие участие в экспериментальной работе, по характеру познавательных интересов могут быть подразделены на несколько групп:

- с аморфными интересами;
- с широкими интересами;
- со стержневыми интересами;
- не имеющие интереса к учебе.

Для изучения познавательных интересов наиболее часто применяются методы наблюдения, беседы, анкетирования и т.д.

Итак, при индивидуализации образовательной деятельности в первую очередь нужно учитывать следующие особенности студентов:

- 1) обучаемость, т.е. общие умственные способности (в том числе креативность), а также специальные способности;
- 2) учебные умения;
- 3) обученность, которая состоит как из программных, так и из внепрограммных знаний, умений, навыков;
- 4) познавательные интересы (на фоне общей мотивации образовательной деятельности).

В современной дидактике очень актуальной стала проблема целей обучения, в особенности проблема их уточнения и классификации. Обычно различают три категории целей обучения: обучающие, развивающие и воспитательные. Воспитательные цели охватывают все, что представляет учебная работа для воспитания. Под обучающими подразумеваются предметные знания, умения и навыки, под развивающими — развитие умственных способностей и формирование умений умственного труда. Знания — один из компонентов умственного развития, от качества которого зависят другие компоненты. Понятие «разви-

вающая цель» мы используем с учетом совершенствования знаний.

К числу наиболее известных трактовок целей обучения в отечественной дидактике принадлежит определение И.Я. Лerner'a, который исходя из четырех элементов человеческой деятельности выводит такие цели обучения: знание действительности; осуществление известных способов деятельности на их базе, формирование приемов для разрешения проблем; опыт эмоционально-ценостного отношения к действительности. Если попытаться условно свести эти цели в три группы традиционной системы целей, то получится, что первая из них — обучающая, вторая и третья — развивающие, четвертая — воспитательная.

Б.С. Блум цели обучения распределил по трем группам:

- когнитивные, или познавательные (знания, интеллектуальные умения);
- аффектные (интересы, установки, ценности, убеждения);
- психомоторные (двигательные умения и навыки).

В когнитивных целях (которые нас в данном исследовании интересуют в первую очередь) различаются шесть основных категорий с иерархически разветвляющимися подкатегориями:

- значение — сюда относятся термины, факты, понятия, закономерности теорий;
- понимание, т.е. использование знаний в новых условиях, а также разрешение проблем;
- анализ;
- оценка, т.е. суждение о правильности или ценности изученного;
- критическое сравнение различных теорий и обобщений.

Исходя из изложенной трактовки целей обучения попытаемся определить специфические цели индивидуализации образовательной деятельности. Ранее уже отмечалось, что настоящая необходимость индивидуализации обучения обусловлена большими индивидуальными различиями тех качеств обучающихся, от которых зависит результат учения. Сюда относится уровень знаний, умений, навыков, учебные умения и способнос-



ти. У обучающихся имеются различные свойства и состояния, которые постепенно и временно влияют именно на этого обучающегося и которые учитываются в индивидуальных случаях. Индивидуализация образовательной деятельности требует учета названных особенностей, в этом случае ее специфическая обучающая цель — средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки каждого учащегося в отдельности и таким образом уменьшить его абсолютное и относительное отставание (под которым понимается учение ниже своих возможностей), углубить и расширить знания на основе интересов и специальных способностей.

Развивающая цель индивидуализации — формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития обучаемого.

Третья специфическая цель индивидуализации образовательной деятельности охватывает воспитание личности в широком значении этого понятия. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей студентов: при этом стараются учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые.

Индивидуализация обладает дополнительными возможностями — вызывать у обучающихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной группе. Поэтому улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать специфической целью индивидуализации. В дальнейшем это благотворно сказывается на профессиональной ориентации обучаемых.

Можно выделить и еще одну специфическую цель — всячески содействовать профессиональному воспитанию, формированию культуры профессионального труда. Индивидуализация обучения создает предпосылки для реализации указанной цели, поскольку добивается включения обучающихся в работу по способностям. Благодаря этому можно избежать отрицательных последствий, обусловленных слишком трудной или слишком легкой работой. Слишком легкая работа приводит к отчуждению от умственного напряжения, при слишком трудной задания остаются невыполнеными и обучаемый может вообще отказаться от бессмысленного напряжения.

Индивидуализацию образовательной деятельности можно рассматривать условно и как средство воспитания вообще, и как средство воспитания чувства долга и ответственности. Целью индивидуализации являются одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности обучаемого, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

<sup>2</sup> Там же. С. 58.

<sup>3</sup> См.: Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников // Сов. педагогика. 1986. № 6. С. 106—117.

<sup>4</sup> См.: Ефремов О.Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России. СПб., 2001.

<sup>5</sup> См.: Унт И.Э. Указ. соч.

<sup>6</sup> См.: Скопылатов И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России: Автограф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995; Ефремов О.Ю. Психолого-педагогическая диагностика в деятельности преподавателя ВВУЗа. СПб., 2001.

Поступила 13.10.04.

## О СТРУКТУРЕ ДИАГНОСТИЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

**O.Ф. Шихова,** доцент кафедры физики Ижевского государственного  
технического университета

В статье предлагается возможное решение проблемы диагностичности образовательного стандарта на основе блочно-модульного структурирования его требований.

This paper gives the probable solution of diagnostics of the educational standard problem on the basis of its structurization in the form of the separate blocks produced by a complex expert estimation method.

Концепция нового качества высшего образования в России рассматривает государственный образовательный стандарт (ГОС) как основу мониторинга качества образования, поскольку требования ГОС непосредственно отражают конечные цели обучения, а диагностика связана с подбором определенных критериев измерения этих целей.

Последовательная ориентация на четко определенные цели требует прежде всего диагностической постановки, позволяющей однозначно идентифицировать их достижение в процессе диагностики. В действующих ГОС цели обучения выражаются в неоднозначных для понимания формулировках и, как правило, носят весьма неопределенный характер. Отсутствие же дисциплинарных и общих требований к образованности выпускника усиливает эту неопределенность и вызывает необходимость перевода общих учебных целей в конкретные. Однако этот перевод должен быть постепенным и «проводиться „с оглядкой“ на более полное представление о цели»<sup>1</sup>.

Предлагаемый нами подход удовлетворяет указанным условиям и основан на структурировании целей-требований ГОС в виде определенных блоков (модулей), которые устанавливаются методом групповых экспертных оценок (ГЭО)<sup>2</sup>.

Во многих учебных дисциплинах можно выделить четыре блока:

- мировоззренческих проблем, актуальных для базовой науки;
- объектов и процессов, изучаемых в учебной дисциплине;
- стандартных базовых моделей, изучаемых в учебной дисциплине объектов и процессов;

— типовых умений и навыков, которыми должен обладать студент после изучения каждой дисциплины.

Мировоззренческий блок выступает в роли обязательного элемента, установленного образовательным стандартом в качестве необходимого минимума знаний любого студента или выпускника. Содержание блока обобщенных типовых умений и навыков зависит от типа учебного заведения и его профессиональной направленности. В университетах основное внимание уделяется подготовке студентов к исследовательской и педагогической работе, а в технических вузах приоритет отдается подготовке к решению практических задач. Таким образом, набор типовых умений и навыков, приобретенных студентами за период обучения учебной дисциплине, должен соответствовать перечням ее базовых объектов, процессов и стандартных базовых моделей.

Формирование блоков ориентировано на различные уровни интеллектуализации учебной деятельности, которые могут быть неравнозначны; внутри блоков могут существовать более узкие, подчиненные им подблоки (подмодули). В то же время блочная структура должна быть гибкой и динамичной, предусматривающей возможность замены или исключения отдельных блоков и подблоков.

Информационной базой, обеспечивающей содержание каждого из четырех блоков, служат требования государственного образовательного стандарта к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы и уровню подготовки студента или выпускника. Однако следует отметить, что цели-требования ГОС в своей первона-



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

чальной постановке на уровне блоков носят весьма общий характер и описывают скорее области, в которых будут получены результаты обучения, чем какие-либо определенные характеристики этих результатов. Поэтому дальнейшее уточнение и конкретизация целей должны идти по пути определения опознаваемых и диагностируемых параметров учебной деятельности. В этом плане перв-

спективной, на наш взгляд, является разработка тезауруса учебной дисциплины (тезаурус — множество учебных элементов (дескрипторов), т.е. понятий, терминов, законов и т.п., и множество связей между ними), соотнесенного с установленными блоками ГОС, что подразумевает структурирование различных дескрипторов на основании их принадлежности к тому или иному блоку.



Дисциплинарные цели-требования ГОС, однозначно описанные с помощью дескрипторов учебного тезауруса, можно считать идентифицируемыми, т.е. поддающимися диагностике. Однако диагностики требуют не все дескрипторы. Не диагностируются те из них, диагностика достижения которых или ненадежна, или требует слишком много времени. К числу недиагностируемых следует отнести также группу «этически-деликатных» личностных качеств студента или выпускника, отражающих их ценностные ориентиры<sup>3</sup>. Недиагностируемые цели-требования ГОС направлены на повышение мировоззренческого, духовного и культурного потенциала личности и тем самым вносят свой вклад в ее качественное преобразование.

В то же время из диагностируемых дескрипторов следует построить минимально достаточный диагностируемый тезаурус (используя метод ГЭО), на базе которого формируется тезаурус педагогических контрольных материалов (ПКМ), а затем разрабатываются и соответствующие ПКМ.

Полагаем, что минимально достаточный диагностируемый тезаурус учебной

дисциплины наряду с тезаурусом педагогических контрольных материалов и соответствующим комплектом ПКМ обеспечивает диагностичность ГОС и должен входить в его структуру в качестве приложения.

Предложенная нами модель, определяющая структуру диагностического образовательного стандарта, представлена на вышеприведенном рисунке.

Важно отметить, что на базе минимально достаточных диагностируемых тезаурусов учебных дисциплин можно построить тезаурус ГОС. Однако при этом следует ориентироваться не на суммирование данных структурных единиц, а на их педагогическую экспертизу с привлечением квалифицированных экспертов из различных научных и профессиональных областей.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Посо-бие к спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усоверш. учителей, повышения квалифи-кации работников образования. М., 1994. С. 40.

<sup>2</sup> См.: Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1993.

<sup>3</sup> См.: Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. Н. Новгород, 1993.

Поступила 30.12.03.

---

## КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕГИОНЕ

**М.Э. Рябова, доцент кафедры иностранных языков МГУ им. Н.П. Огарева**

В статье рассматриваются проблемы современного образования, которому требуется радикальная переориентация деятельности. Поднимаются вопросы, связанные с качеством подготовки педагогических кадров в регионе как фактора, определяющего профессиональное саморазвитие педагога. Автор отмечает, что изменение целевой ориентации педагога, где самореализация, самоорганизация являются важнейшими компонентами саморазвития личности, должно стать основным направлением работы педагогического коллектива высшей школы.

The article considers problems of modern education that requires a radical activities re-direction. The article raises the questions of quality of regional pedagogical personnel training which determines professional self-development of a teacher. The author notes that a change of a pedagogue's aim direction where self-realization and self-organization are the most important components of a person's self-development must be the principle orientation in pedagogic staff work of the Higher School.

Современное образование — сложная и многогранная целостная общественная система учебных, воспитатель-

ных форм педагогической деятельности, ориентированной на удовлетворение социального заказа, социальных потребно-

© М.Э. Рябова, 2004



стей общества. Одной из главных задач современного образования служит оптимальное сочетание уровня потенциальных способностей обучаемого в реализации социально признанных ценностей и собственных творческих сил при решении конкретной учебно-воспитательной, производственной или управлеченческой задачи. Очевидно, что при формировании специалиста любого профиля приоритетным является не столько набор специальных знаний, сколько глубокая фундаментальная подготовка как «стартовая площадка» и необходимое условие саморазвития личности профессионала, его творческой самореализации.

Как известно, отношение общества к системе образования неоднозначно: периоды удовлетворенности сменяются периодами критики, когда поднимаются вопросы содержания образования, уровня профессионального мастерства специалистов и качества их подготовки. Отметим, что обсуждать качество работы педагогов и тем более уровень их подготовки у нас не принято. Между тем модернизация российской системы образования на сегодняшний день упирается в главную проблему — кадровую.

Особую актуальность приобретает вопрос о престиже педагогической профессии. В течение десятилетий популярность профессии педагога постоянно падала и в 1990-е гг. достигла предельно низкой отметки. Ничего удивительного в этом нет. Современное российское общество переживает глубокий кризис. При этом масштабное снижение уровня жизни связано с изменением статуса многих профессий, особенно в сферах, финансируемых бюджетом. Среди таких профессий одно из наиболее показательных мест занимает педагогическая. Материальное положение учителя таково, что он, для того чтобы обеспечить себе прожиточный минимум, должен иметь дополнительный заработок. И это серьезная проблема, так как работа учителя требует максимальной энергетической самоотдачи. Роль педагога значима практически в любых исторических условиях, но сегодня его положение в обществе и престиж профессии не адекватны их значению.

Следующей проблемой, имеющей прямое отношение к качеству работы учителя, является оснащение образовательного процесса современным техническим оборудованием. При подготовке к уроку учитель должен иметь доступ к ксероксу, в классе должны стоять проекторы или хотя бы кодоскопы, чтобы можно было показать на экране необходимый материал. Только тогда можно эффективно проводить урок и говорить о современном уроке.

Важно также осознать, что престиж педагогической профессии зависит и от квалификации, личностных, профессиональных качеств каждого педагога. Особенность педагогической деятельности требует глубоких знаний и мастерства, которые должны поддерживаться систематическим и непрерывным образованием.

В чем же сущность современного образования? На этот вопрос вряд ли можно ответить исчерпывающе. Прежде всего нужно обратиться к особого рода реальности человеческого бытия, к человеческим корням такого культурного явления, как образование. Слово «образование» включает в себя корень «образ», а образ, по Платону, — это внешнее раскрытие сущности. Образование в глубинном смысле есть раскрытие человеческой сущности.

В настоящее время довольно часто можно слышать мнение, что уровень педагогических кадров явно не отвечает задачам и стандартам современного образования. К числу определяющих факторов, от которых сегодня зависит развитие российского образования, принадлежит его качество. На данный момент имеются существенные расхождения в понимании и интерпретации качества подготовки специалистов.

Оценкой качества образования могут быть академические успехи студентов, результаты государственных экзаменов, достижения учеников и т.д. В результате мы получаем разные оценки одного и того же феномена. Тем не менее при оценке качества образования необходимо учесть по крайней мере три точки зрения на нее: личности, государства и социума. Известно, что они не всегда со-

впадают. Например, анализ проведенных исследований (мониторинг государственной аттестационной комиссии Мордовии за 2002 г.) показал, что по результатам итоговой аттестации (а это точка зрения государства) подготовка педагогических кадров оценивается средним баллом 4,27. А вот по мнению около 80 % родителей (опрошено 370 родителей г. Саранска), отражающему оценку качества образования с точки зрения социума, реальная подготовка педагогических кадров недостаточна. Данные проведенных нами в течение 2002 г. социологических исследований по проблеме качества первичной подготовки учителей (опрошено 250 выпускников университета г. Саранска) свидетельствуют о том, что полностью удовлетворены своей подготовкой 42 %, частично удовлетворены — 48, затруднились ответить 4, не удовлетворены — 6 %.

Результаты разные, поэтому необходим некоторый общий взгляд на проблему оценки качества образования.

Понятие качества рассматривается в различных источниках по-разному. Качество — это сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через совокупность определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов<sup>1</sup>. Качество знаний выявляется посредством многоаспектного анализа усвоения и применения знаний человеком в различных видах деятельности. Основными параметрами качества знаний в системе являются полнота, глубина, оперативность, гибкость, осознанность<sup>2</sup>. Под качеством образования понимается социальная и психолого-педагогическая категория, определяющая уровень и результат процесса образования в обществе и у отдельной личности, соответствие этого результата потребностям и ожиданиям в развитии личностной и профессиональной компетентности<sup>3</sup>.

Таким образом, просматривается аналогия качества образования с рыночным понятием цены, если подходить к образованию как к товару или услуге. Трактуя образование как услугу (своеобразную рыночную категорию), мы сталки-

ваемся с диалектикой интересов «производителя» и «потребителя».

Как показывают новейшие исследования<sup>4</sup>, отношение к качеству образования связано с конкуренцией, конкурентоспособностью. Аналитики высшего образования различают две формы конкуренции: внешнюю и внутреннюю. Внешняя (традиционная) общеизвестна и представляет собой конкуренцию товаров и услуг на рынке, в том числе на рынке образовательных услуг, и завоевание товаром этого рынка. Внутренняя конкуренция (невидимая) заключается в самой среде образовательного учреждения: интеллектуальной, творческой, управляемой, а также в том, как осуществляются становление психолого-педагогической компетентности будущих учителей, их субъективной позиции и личностное развитие.

Традиционная форма конкуренции направлена на понимание результата образования как его соответствия стандарту образования. Внутренняя форма менее поддается внешней оценке и требует больших усилий для своего развития, но именно она — ключ к стратегическому обеспечению конкурентоспособности будущих учителей и достижению высокого уровня профессионализма педагога, развития его личности за счет саморазвития и само-проектирования.

Отметим, что базовой категорией, способной определить уровень внешней формы конкуренции, выступает мониторинг, но сегодня наиболее важной проблемой в современной теории и практике управления качеством образования является разработка его методик.

Изменение образовательной парадигмы, все большее внимание к личности обучающегося как к основной социальной ценности подразумевает построение педагогического образования таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуальная траектория личностно-профессионального становления педагога. Идея личностного движения к профессиональному становлению порождает множественность логик движения к ценностному самоопределению, раскрывающему



личностную плоскость образовательного пространства.

В данном контексте возникает вопрос: что же нужно изменить в высшей школе, чтобы она готовила педагогов, соответствующих современным требованиям? Думается, что задавать качество высшего педагогического образования необходимо уже на школьной скамье. У людей, идущих сегодня в высшие педагогические учебные заведения, ощущается недостаток мотивации в выборе профессии. Большая часть будущих дипломированных педагогов поступает в эти вузы только для того, чтобы попасть куда-нибудь, уцепиться хоть за что-то. Если раньше речь шла о поиске человеком своего призыва, то сейчас эта тема даже не обсуждается.

Становление психолого-педагогической компетентности предполагает иную плоскость понятия качества. На современном этапе развития общества достаточно убедительными представляются доводы о том, что акценты в образовании должны быть поставлены не на получение декларативных сведений, все более доступных людям в век информационных телекоммуникаций, а на технологические знания, методы, на развитие мышления.

Качество начинается с личности человека, развития его духовных, творческих возможностей, реализуемых в созидающе-преобразующей деятельности. В результате такого непрерывного развития рождается новое качество. Учитывая это, можно говорить о том, что роль образования заключается в становлении такой личности, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности, которая сможет эффективно и оперативно принимать решения в условиях как большого объема противоречивой неполной информации и дефицита времени, так и чужеродных информационных воздействий. Кроме того, нельзя забывать, что если ты пошел в педагоги, то волей-неволей накладываешь на себя некие «оковы», ибо работа в школе — своего рода подвижничество. Но дети берут пример с таких подвижников, и это очень

важно для развития личности, для оздоровления ситуации в обществе.

Итак, становление профессиональной компетентности будущего педагога заключается в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и личностных качеств будущих учителей, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность и целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, предлагающих личностное развитие и совершенствование педагога. Следовательно, педагогическая компетентность является фактором повышения качества образования.

Таким образом, в рамках новой образовательной парадигмы, личностно ориентированного подхода в обучении в статусе оценки качества образования можно рассматривать конкурентоспособность специалиста на рынке труда, а также процесс и результат саморазвития молодого педагога. И, по нашему мнению, эту оценку следует считать тем выше, чем более успешно проходит названный процесс. В итоге мы получаем возможность оценить качество педагогического образования всесторонне: со стороны личности, государства, социума.

Новое понимание образованности, нравственности, профессионального мастерства и оценка качества образования требуют пересмотра содержания образования педагогов. Содержанием образования должны стать не только предметные знания и умения, не только способы решения типовых предметных задач, но и способы, механизмы самоизменения, саморазвития педагогических кадров.

Задача высшей школы — создавать условия для самоопределения личности — ее самостоятельности, позиционной определенности и т.п. Самоопределение, самореализация, самоорганизация, самореабилитация, являясь важнейшими компонентами саморазвития личности, становятся и основными направлениями работы педагогического коллектива высшей школы.

Проведенные нами в 2002 г. исследования (опрошено 300 учителей различных районов Мордовии) показывают, что

36,5 % учителей оценивают свою само реализациацию как не сложившуюся, 26,8 полагают, что они остановились в своем профессиональном саморазвитии, 17,5 верят в свои потенциальные возможности, 14,3 считают свою самореализацию успешной, а 4,9 % вообще затруднились дать ответ на поставленный вопрос. Полученные результаты вызывают обеспокоенность.

Важнейшей задачей высшей школы нам видится формирование у будущих специалистов установки на творчество, на свободный, но ответственный и обоснованный выбор. Но может ли педагог, сам творчески не развитый, развить творческие способности у своих учеников? Очевидно, нет. Именно поэтому педагогическое творчество должно стать основой, определяющей профессиональную компетентность учителя. Раскрытие творческого потенциала личности учащихся является главной задачей педагогической деятельности. Педагогическое творчество есть процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных возможностей учителя в процессе создания педагогических ценностей, технологий, общения. Самореализация, в свою очередь, служит формой профессионального совершенствования.

Изменение целевой ориентации меняет акцент и в методах обучения. Основным методом традиционного обучения служит информационно-рецептивный, или иллюстративно-объяснительный, который тяготеет к монологичности обучения, поскольку монолог позволяет за ограниченный отрезок времени передать большую информацию, а именно это и является важным для учителя, ориентированного главным образом на передачу знаний в готовом виде. В личностно ориентированном обучении преобладает поисково-исследовательский метод. Другими словами, предполагается не показ способа действий, а поиск, «выращивание» этого способа. Роль учителя заключается в организации поисковой деятельности «изнутри». Учитель — участник совместного поиска, и его предложения должны быть открыты для критического анализа и оценки. Учитель ставит и

решает учебную задачу вместе с учащимися, а не вместо учащихся. Основной формой организации поисковой деятельности учащихся является диалог, в ходе которого определяется содержание очередной учебной задачи, анализируются пути ее решения.

Истинное понимание значения термина «диалог» заставляет нас обратиться к его этимологии. «Диалог» происходит от греческого «dialogos», что означает (согласно Современному словарю иностранных слов) разговор между двумя или несколькими лицами. Его переносное значение расширяет это определение, и диалог уже — переговоры, свободный обмен мнениями между двумя сторонами. Даные определения позволяют рассматривать диалог в узком и широком смыслах.

В узком смысле диалог понимается как функциональная разновидность речи, тип коммуникации, принцип ее организации. Однако, если глубже вникнуть в признаки диалога, то окажется, что они остаются актуальными для него и в широком смысле, который понимается как встреча двух сознаний. И с этой точки зрения недиалогической речи нет, любой текст всегда двупланов.

Как известно, в системе взглядов М.М. Бахтина диалог является ключевым понятием. М.М. Бахтин рассматривает диалог не как преддверие к действию, а как само действие. В диалоге человек не только проявляется себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, и для других, и для себя самого. Для М.М. Бахтина мир в своих глубинных истоках диалогичен. Его тезисами являются: быть — значит общаться диалогически; диалог — исходная форма общения; диалог — единственная возможность самого существования личности, т.е. то, что затрагивает ее внутреннюю сущность. В центре внимания М.М. Бахтина — Человек среди людей<sup>5</sup>. Диалог происходит как внутри каждой личности, так и между двумя людьми, между группами и т.д. Понятый как творческий, деятельный процесс, он есть сущность личности и, что особенно важно, сущность общества, его структуры и функций. Диалогу принадлежат не только два собеседника, но



и готовность познавать другого в его своеобразии.

При рассмотрении диалогического взаимодействия неизбежно встает вопрос о диалогической природе понимания. Очевидно, что только через диалог можно прийти к пониманию, а следовательно, и к взаимовыгодному решению той или иной проблемы. Достаточно наглядно диалогичность понимания можно проиллюстрировать на примере делового общения, так как оно является одной из самых универсальных форм человеческого общения. Деловое общение позволяет представителям различных социальных общностей согласовывать свои цели и действия.

Наиболее удачными формами организации диалогового общения в образовательном процессе являются работа учащихся в малых группах, дидактические игры, деловые и ролевые игры, обучение в сотрудничестве, проектная методика, телекоммуникационный проект и другие нетрадиционные методы проведения уроков, в которых научное содержание самым естественным образом сочетается с индивидуальным опытом учащихся.

Новые целевые акценты требуют существенного изменения в позициях ученика и учителя, их общении в учебно-воспитательном процессе. Исполнительность, послушность — чуть ли не идеал в традиционном обучении. Но послушный ученик-исполнитель не может быть деловым партнером учителя. Альтернативой традиционным отношениям является ситуация, когда учитель создает условия для самоизменения ученика, для его перехода в новое состояние, придает процессу саморазвития культурные формы. Ученик имеет право на ошибку («на ошибках учатся»), на собственное мнение, отличное от мнения учителя и других учеников, на открытую демонстрацию своих способностей. Несогласие ученика с учителем не рассматривается как сопротивление, которое непременно надо сломить. В личностно ориентированном обучении «сопротивление» считается естественным следствием различного понимания реальности, различий в ценностях и установках ученика и учи-

теля. Более того, оно необходимо им для нормального личностного развития. Именно в этом случае можно говорить об общении как об обмене не только знаниями, но и мыслями, чувствами. Возвращаясь к обозначенной проблеме качества образования, отметим, что в такой атмосфере «растет» и сам учитель, обучение становится развивающим и для самого учителя, а он сам превращается в «саморазвивающуюся систему».

С целью стабилизации социального положения, повышения престижа учителей и качества их профессиональной подготовки в региональном социуме можно предусмотреть следующие мероприятия:

— проведение мониторинговых исследований, которые отражали бы тенденции развития обозначенной проблемы в регионе;

— создание программ поощрения талантливых учителей;

— создание грантовых систем финансирования повышения квалификации учителей;

— разработку общетеоретической концепции качества региональных программ повышения квалификации учителей в соответствии с исходным уровнем подготовленности учителей, испытывающими затруднениями и потребностями в совершенствовании знаний и умений, с учетом их базового образования.

Предлагаемые нами соображения требуют, безусловно, дальнейшей разработки и были сделаны с вполне определенной целью: обосновать положение о том, что концепция качества должна отражать тенденцию интеграции учебной и профессиональной деятельности учителя, не только исходить из достигнутых результатов обучения в виде личностного и профессионального мастерства учителя, но и принимать во внимание степень удовлетворения объективных потребностей социума. Категория качества является, таким образом, фундаментальным, системным определителем развития образования в новом столетии.

С учетом того что структура системы образования, а также цели ее отдельных звеньев определяются воздействием общественной необходимости в

образовании, которая формируется из потребности в квалифицированных специалистах и социальных запросов, индивидуализация и демократизация образования должны проходить через расширение возможностей каждого человека в области реализации его гражданских прав на получение качественного образования. Все эти действия, направленные на повышение качества подготовки педагогических кадров, способны существенно изменить состояние общества.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Селезнева Н.А., Субетто А.И. Новое качество высшего образования в современной России. М., 1995.

<sup>2</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1.

<sup>3</sup> См.: Бойцов Б. и др. С чего начинается качество? // Высш. образование в России. 2000. № 1. С. 40—46.

<sup>4</sup> См.: Карпова Э.А. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.

<sup>5</sup> См.: Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 364.

Поступила 04.11.03.



## ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА

*Р.А. Латыпов, докторант факультета политических наук  
Эссексского университета (Великобритания)*

В статье рассматриваются проблемы интегрирования периферийных российских вузов в международную образовательную систему. Современное международное образование и глобальная рыночная среда диктуют необходимость трансформации вузов в инновационно-предпринимательские кластеры, ориентированные на создание интеллектуальных товаров с целью извлечения доходов. Российские провинциальные вузы отстают в этом процессе и рискуют потерять шанс занять достойную нишу в складывающейся системе международного образования. Выход из создавшегося положения автор видит в выработке стратегии экспорта образовательных услуг и в соответствии с этим в перестройке всей структуры функционирования вуза.

The paper deals with the issues of integration of the Russian peripheral higher education institutions into international educational system. The present-day international education and global market-based system of economics demand traditional universities to transform into innovative and entrepreneurial clusters oriented on producing intellectual goods for the purpose of making profits. The Russian provincial universities are lagging behind foreign universities and risk to lose the competitive edge. The solution of the problem, which is proposed in this article, lies in adopting of the export oriented educational services strategy, and accordingly in reconstruction of the whole performance structure.

Сегодня для многих вузов мира интернационализация образовательного процесса становится неотъемлемой частью преподавания, исследовательской работы и управления. Российская вузовская система также претерпевает аналогичные изменения. Это касается как центральных вузов, так и тех, которые находятся на периферии.

Под интернационализацией вообще понимается взаимное обогащение культур; в контексте же образования речь идет о включении образовательных учреждений в международную образовательную среду путем взаимного обмена студентами, преподавателями, модернизации учебного процесса на основе международных стандартов, демократизации всей вузовской системы. Интернационализация образования порождена процессом глобализации, завершением «холодной войны» и революцией в средствах коммуникаций. Происходящие радикальные перемены в мире бросают вызов всем институтам общества, в том числе и высшей школе. Это особенно актуально для провинциальных вузов в силу их большей по сравнению с центральными, уязвимости к неизбежным болезненным переменам.

Провинциальный вуз — это периферийный вуз, находящийся, как правило, вдали от центральных вузов, примыкаю-

щий к региональным, с относительно небольшим количеством студентов. Подобные заведения имеют низкий рейтинг, слабо связаны с внешним миром.

Некоторые считают, что понятие «провинциальный вуз» в свете сегодняшних изменений в средствах коммуникаций устарело. Однако это не так, многим отдаленным вузам все еще приходится искать пути приспособления к новой обстановке. В данной статье рассматриваются практические проблемы трансформации периферийных вузов из провинциальных в современные посредством включения в международную образовательную среду.

### Роль вуза

Прежде всего надо определиться с тем, какая роль сегодня отводится высшему учебному заведению в обществе. От ответа на этот вопрос будут зависеть направленность и содержание реформирования отечественной системы образования. Итак, для чего нужен вуз? Стандартный ответ — для подготовки высококвалифицированных специалистов. Однако данное утилитарное определение страдает «технократизмом» и вполне умещается в рамки командно-административного общества. Такое видение в лучшем случае слишком ограничено, а в

© Р.А. Латыпов, 2004

худшем — идет наперекор современным требованиям глобализирующегося мира. К сожалению, этот взгляд до сих пор доминирует в «глубинке», что является одним из фундаментальных препятствий для российского общества на пути интегрирования в мировое сообщество.

Утилитарный характер высшей школы — наследие индустриальной эпохи, эпохи «машинного» мышления. В условиях советского тоталитаризма высшее образование было низведено до «производства» квалифицированных кадров для нужд милитаризованного общества, живущего на положении осажденной крепости. Выдающиеся умы, высококлассные специалисты, достижения мирового масштаба и значения — результаты этой стратегии — вполне уживались с тоталитарной системой, низким уровнем жизни, чудовищной эксплуатацией, отсутствием гражданского общества и изоляцией от внешнего мира. Речь идет об административно-командном образовании, генерировавшем идеи той системы, частью которой оно было и одновременно ее и порождало и поддерживало. Социализм давно рухнул, а присущее ему образование еще живо.

Вузы, в том числе и те, которые находятся на периферии (университеты, педагогические институты и пр.), выполняют в обществе многочисленные функции, не ограничиваясь исключительно «производством» интеллектуальной рабочей силы, а выступая генераторами новых идей, культурными инкубаторами, двигателями экономического развития. «Они должны поощрять эксцентриков и отщепенцев, так как именно от них проистекают новые идеи. Вузам следует бросать вызов устоявшимся идеям и стимулировать дебаты в обществе», — пишет Р. Левински<sup>1</sup>. Высшие учебные заведения должны не только вдохновлять будущие поколения на поиск и приобретение знаний, решать проблемы и продолжать процесс обучения, но также и делать нас открытыми глобальному миру для восприятия общечеловеческих ценностей и опыта. Так ли важно, что большинство студентов по окончании вузов работают не по специальности, идут не в «народ-

ное хозяйство»? Сегодня не это главное. Необходимо обучать студентов открыто смотреть на мир, формировать восприимчивость к новизне, способность к новаторству, предпринимчивость, терпимость к чужому мнению, умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям, другими словами, тренировать их интеллект, а не только наполнять знаниями.

Такой подход к роли вузов в сегодняшнем постсоветском обществе позволит возводить бастионы открытого общества, блокировать имперские амбиции, прокладывать пути к мировой интеграции и повышению уровня жизни, он позволит адаптироваться к логике рыночной системы, предъявляющей жесткие требования к вузам.

## Рейтинги вузов

Рейтинговая система (официальная и независимая) позволяет определить качество образования и одновременно является одним из каналов общественного контроля и оценки. В определении рейтинга российских вузов произошел ряд изменений, отражающих дальнейшую бюрократизацию системы вузовского образования.

Еще совсем недавно Министерство образования отвергало рейтинг вузов. Теперь оно обеими руками его использует, хитроумно приспособливая к нуждам гигантского командно-административного образовательного монстра. Характерным примером служит недавнее интервью начальника отдела баз данных и документальной связи Минобразования России Игоря Быстрова<sup>2</sup>. В нем говорится о тех изменениях, которые были введены в методику рейтинга вузов. Автор отмечает, что из списка исключены «некоторые вопросы, потерявшие сегодня свою актуальность».

В частности, убран показатель «число иностранных граждан, обучающихся в вузе». Оставлены два других — «иностранные граждане, обучающиеся в вузе на контрактной основе» и «средства, полученные вузом за подготовку иностранных граждан», так как, по утверждению Быстрова, они имеют «большой вес» и



«по ним сразу видно, насколько вуз котируется за рубежом». С этим нельзя согласиться. Министерский рейтинг ограничивается сугубо финансовым критерием, что суживает эффект интернационализации вуза. Нельзя свести кумулятивный образовательный диалог и обмен между странами только к денежной части. К тому же два последних критерия ни в коем случае не являются свидетельством котирования за рубежом. Этот психологический бюрократический трюк рассчитан на неосведомленность. Чтобы котироваться за рубежом (включая Северную Америку), надо иметь высокие показатели «индекса международного признания», пройти международный аудит, убедить предъявляющих строгие требования аудиторов в том, что студентам даются качественные знания, что вуз располагает квалифицированными преподавателями, хорошей учебной базой, что у него все в порядке с уплатой налогов, деньги, полученные от государства и студентов, используются по назначению. Список можно продолжить.

Показатель «число студентов и аспирантов, находившихся в зарубежных командировках» также убран на том основании, что его «трудно проверить и оценить: ведь можно отправить человека за рубеж на неделю, а можно и на год. Как сопоставить эффективность поездок?» Данные аргументы выглядят по меньшей мере странно. Здесь два ключевых слова — «отправить» и «эффективность». Почему отправить? А если человек сам заработал грант на поездку? А если его пригласили и оплатили проезд? Для российского преподавателя или студента после десятилетий изоляции от внешнего мира даже неделя или несколько дней пребывания за рубежом имеют колossalное значение как для профессионального развития, так и для расширения кругозора. И не надо сопоставлять одно с другим — год с неделей, надо считать, сколько всего поездок, сколько человек. Эффективность... в самой поездке!

Взамен снятых министерством были введены другие показатели, такие как общее количество персональных компьютеров в вузе, количество защищенных

диссертаций в ВАКе самого вуза и за его пределами (в других вузах России), наличие учебной литературы под грифом Минобразования и других министерств.

Перечисленные «нововведения» не могут не вызвать удивления. Главный их порок — в том, что они не связаны с переменами в стране и в мире. Это бюрократические меры по укреплению административно-командного образования, изолированного от внешнего мира. Налицо отсутствие приоритетных критерииев привязки вузов к рыночным условиям и интернационализации. По указанным чиновником критериям система высшего образования рассматривается вне контекста тенденций глобализации образования.

Представляется, современный рейтинг российских вузов должен быть ориентирован на требования международного рынка образовательных услуг. В связи с этим можно использовать опыт составления рейтинга вузов и программ МВА, накопленный влиятельной и авторитетной английской газетой «The Financial Times». Здесь, правда, мы не найдем ни одного российского вуза. Это, как правило, вузы из Северной Америки и Западной Европы (есть несколько из Китая). Вот некоторые из критерииев, которые могли бы быть использованы Россией для реалистической оценки своего уровня: соотношение студентов и преподавателей; процент иностранных студентов из общего числа студентов; затраты на библиотеки и ресурсные центры обучения; библиотечные затраты на одного студента; затраты на компьютеры; число компьютеров в расчете на 10 студентов; доходы от научных исследований; процент обучаемых аспирантов из общего числа студентов; доходы от совместных контрактов с промышленностью и коммерческим сектором; занятость выпускников (включает процент заявок от работодателей); международный опыт; международная мобильность; женщины-студенты; женщины-преподаватели; карьерный прогресс; публикации в международных и прикладных журналах; процент преподавателей из-за рубежа; заработка плата сегодня; процент увеличе-

ния заработной платы; количество рабочих языков, на которых ведется преподавание; достижение целей; соотношение между вложенным долларом для обучения и отдачей от него после трех лет завершения учебы; количество защищенных диссертаций за рубежом и др.<sup>3</sup>

В официальном рейтинге не найдем мы и тех новых явлений, которые давно существуют в реальной практике отдельных региональных передовых университетов (Томского политехнического, Новосибирского и др.), — «экспорт образовательных услуг», «международный рынок образовательных услуг», «индекс международного признания».

Существо проблемы — в том, что российская вузовская образовательная инфраструктура в провинции представляет собой раздутую, плохо адаптированную к рынку систему. Управление вузами, кадровый состав преподавателей, а главное — система ценностей подавления личности — делают наше образование динозавром в информационную эпоху. Между обучением и потребностями общества лежит громадная пропасть. Многие вузы на периферии (если не большинство) живут в другом измерении времени, слабо реагируя на вызовы внешней среды и производят продукцию, которая никому не нужна. Эта продукция (квалификации, знания, идеи, услуги) нерентабельна, неконкурентоспособна. Технические открытия, лабораторные разработки таких вузов порой академически блестящи, но коммерчески наивны. В связи с этим сегодня основная стратегическая проблема для провинциальных вузов, как, впрочем, и для региональных и центральных, заключается, по словам Сергея Миронова, в том, что крайне медленно развиваются «инфраструктура и менеджмент внедренческих научных фирм»; в России отсутствует развитая сеть внедрения в практику (производство, рынок, реклама и др.) научных и вузовских достижений, в провинции и регионах нет подготовленных научных менеджеров<sup>4</sup>. Обучение менеджменту ведется в отрыве от прикладных наук. Преподаватели обучают студентов тому,

чем занимаются сами. В итоге первые *не знают, как внедрять*, вторые — *не знают, что внедрять*.

Характер образования на периферии сегодня все тот же, что и в XVIII—XIX столетиях, с той же дидактикой и авторитаристическим стилем. Образование на периферии жестко иерархично, не допускает выбора предметов. Отсутствие международной аккредитации ограничивает признание наших дипломов и квалификаций за рубежом. Образование до сих пор воспринимается как ограниченный во времени период (в вузе), а диплом («корочка») — как фетиш, главное достижение. Эти и другие факторы сталкивают страну и образование на обочину мирового развития. Последнему давно известна такая форма, как кооперативное образование, когда обе стороны (преподаватель и студент) равноправны, господствует дух критического мышления, развивается система «обучение через всю жизнь».

Было бы неправильно категорично утверждать, что у периферийных вузов нет никаких «подвижек» в направлении приобщения к международной образовательной и научной среде. Преподаватели и студенты ездят на стажировки, выигрывают гранты, публикуются за рубежом. Во многих вузах появились отделы по международным связям. В глубинку приезжают иностранные преподаватели и студенты. Вузы разрабатывают совместные программы с зарубежными вузами. Однако многое является не более чем попыткой усовершенствовать существующую с советских времен машину, делая ее более эффективной в достижении устаревших целей. Те же критерии вузовского рейтинга показывают, что интернационализация образовательной системы не является приоритетом ни в деятельности вузов, ни в государственной стратегии трансформирования общества. Дипломы, полученные за рубежом, не признаются государственными образовательными властями.

Надо учесть и то обстоятельство, что периферийная образовательная система не ориентирована на понимание остального мира. Мы знаем факты, но не пони-



## Вторая академическая революция

Интернационализация — это еще и конкуренция, транспарентность, перманентная модернизация. Необходимы коренная переделка периферийного вуза, адаптация к международным образовательным стандартам. Здесь нужен иной механизм функционирования, в частности оплаты труда. Главным финансовым ресурсом должны стать собственные заработанные средства. Все вместе вузы составляют естественную монополию в сфере образования. Образование — тоже бизнес, а раз так, то законы рынка следует применять и к образовательным учреждениям. Пока они выпускают никому не нужную «продукцию», не имеющую спроса на мировом рынке, но потребляющую на свое производство непропорционально огромные ресурсы. Их следует лишить федеральной кормушки и перевести полностью на хозрасчет. Рыночный транзит заставит их работать по законам рынка.

Смысль происходящих перемен в современном мировом вузовском образовании сегодня определяется и тем, что *наука и вузы* переходят на путь рыночного развития. Совместно они принимают форму коммерческого предприятия, учёные и преподаватели становятся предпринимателями на «рынке идей» в условиях становления глобальной экономики, основанной на знаниях. Этот процесс, протекающий в мире, в том числе и в нашей стране, называемый второй академической революцией, знаменует собой наступление эпохи академического капитализма.

Первая академическая революция началась в США в конце XIX в., когда произошла интеграция исследований и преподавания в университетах. В результате высшее образование из элитарного стало массовым, а университеты превратились в генераторы новых идей в обществе. Вторая академическая революция представляет собой интеграцию академического и предпринимательского секторов и коммерциализацию научных знаний. Получение прибыли становится

маем разнообразия *ценностей*, которыми живут другие народы и которые мы измеряем своими российскими мерками. Обучаем передовым знаниям, но игнорируем межкультурный контекст.

Провинциальному вузам невыгоден профессиональный рост преподавателей на уровне современных требований, и в частности поездки по обменным программам за рубеж. Есть риск, что, вернувшись, преподаватели будут искать другую работу, более высокооплачиваемую, у них появятся другие возможности для самореализации. Эти люди — потенциальная элита в образовательной реформе — по сути не имеют возможности применить свой международный опыт, знания и навыки в нашей стране. Многие вынуждены из-за чудовищно низкой заработной платы уходить из вузов в частный сектор либо эмигрировать. Те, кто остается, работают на чистом энтузиазме, борясь с косностью, рутиной и ксенофобией.

Вузовская администрация и преподавательские кадры на периферии — это в основном «агрессивно-послушное большинство», доставшееся нам в наследство от советских времен, которое не хочет перемен — в силу привычки, возможностей «нахапать», природной ксенофобии, нежелания работать по-современному и др. Это консервативная социальная сила, всеми силами тормозящая перемены, усматривая в них угрозы своему благополучию. Установка «предлагать не готовые истины, а материал для индивидуальных сомнений» не вписывается в парадигму казарменного образования. Однако другого «материала» у нас нет и приходится иметь дело с ним. Поэтому процесс интернационализации будет проходить болезненнее и медленнее, чем хотелось бы. С другой стороны, интересы выживания в условиях нарастания рыночных процессов заставляют и эту реакционную массу предпринимать какие-то усилия, что приводит к «трещинам» в монолите архаичного образования. Система еще крепка, но уже безнадежна, у нее нет перспективы.

главной целью научной деятельности. Коммерциализация науки проявляется двояко: во-первых, как рост взаимодействия между академией / вузом и промышленностью / коммерческим сектором, и во-вторых, как рост конкуренции между учеными / преподавателями за ресурсы для проведения исследований. Например, в США растет число ученых, чья карьера полностью зависит от успеха в приобретении грантов. Ученые становятся по сути предпринимателями, производящими интеллектуальные товары, а результаты научной деятельности рассматриваются как коммерческие продукты. Предоставление знания расценивается как один из видов коммерческой сделки.

Положение осложняется еще и тем обстоятельством, что современное государство как ключевой элемент общества в настоящее время теряет свои прежние централизующие функции, ему уже не под силу выдерживать натиск глобализации, оно не в состоянии контролировать происходящие процессы. Высшее образование более не рассматривается как исключительная принадлежность государственного сектора. Для решения данной глобальной проблемы необходимы глобальные решения на уровне глобальных организаций, таких как МВФ и ОЭСР. В новом глобальном порядке вопросы высшего образования оказываются второстепенными для государства, оно вынуждено делегировать функции контроля за образованием в негосударственную среду. Государственное финансирование высшего образования неизбежно будет сокращаться хотя бы потому, что государство уже не в силах аккумулировать ресурсы из-за глобализационных процессов. Это новая реальность, которая должна быть учтена в разработке стратегии вузовского развития в сложившихся условиях.

### **Мировой опыт**

Происходящие в мире перемены привели к стремлению общества перевести послешкольную образовательную систему на предпринимательскую основу. Осо-

бенно глубоко это внедрилось в университетскую систему США. Поскольку многие европейские страны постепенно перенимают американскую модель, имеет смысл изучить американские примеры деятельности профессора-предпринимателя и университета, построенной на рыночных принципах. Наблюдаемые сегодня в США тенденции (например, «предпринимательский университет») могут быть показательны с точки зрения того, как будут работать вузы в других странах в ближайшие десятилетия.

Доминирование США на мировом рынке образовательных услуг основано на неограниченном функционировании высококонкурентного внутреннего рынка. Правительство США не оказывает финансового протекционизма. Государство не вмешивается в образовательный процесс, не решает, кого и как учить, нет там и госстандарта. Каждый университет автономен и материально независим. Яростная конкуренция способствует развитию предпринимательской жилки (надо выживать!). Результатом этого служат высокое качество, инновационность, способность генерировать новые идеи, высокие доходы и престиж во всем мире. Вообще, 60 % иностранных студентов получают образование в США, Канаде Великобритании и странах Евросоюза. Половина из них (а это более 500 тыс.) — в США, принося доход стране более 12 млрд дол.

### **Образовательный шенген**

В свете интернационализации кардинальные реформы высшего образования как в центре, так и в особенности на периферии приобретают огромную значимость. Если провинциальные вузы хотят выжить, то они должны признать, что одним из путей выживания является агрессивная политика интернационализации — включение в мировую образовательную систему, активное участие на международном рынке образовательных услуг, формирование модели вуза рыночного типа. Эту проблему следует решать совместно на всех уровнях — государ-



ственном, региональном, межвузовском, на уровне отдельного вуза.

Для того чтобы российское провинциальное высшее образование перестало быть провинциальным, нужно развивать всеми мерами свой международный опыт. В частности, необходимо формировать глобальное видение проблем, строить учебные планы на основе международных стандартов, повышать академическую и студенческую мобильность. Весьма важно при этом стремиться привлечь иностранных студентов и преподавателей, выходить на прямую связь с зарубежными вузами, участвовать в совместных проектах (например, в рамках TEMPUS / TACIS).

Ключевой проблемой становится проблема языковой коммуникации. В ряде европейских стран (Дания, Финляндия, Германия) преподавание проводится не на национальных языках, а на английском, ставшем «латынью двадцать первого столетия». Это позволяет привлечь дополнительные инвестиции и способствует усилению межкультурного диалога. «Обучаясь английскому, — отмечает Халед аль-Маена, редактор издаваемой в Саудовской Аравии англоязычной газеты «Arab News», — мы открываем дверь к различным идеям, иным путям мышления и образа жизни. В этом как раз и состоит образование»<sup>5</sup>.

Необходимы языковые стажировки за рубежом как для преподавателей и студентов, так и для администраторов российских вузов. Опыт обучения в других странах является важнейшим условием для развития чувства культурного многообразия и для понимания тенденций и стандартов, развивающихся и внедряющихся в современном мире.

### **Международное в провинциальном, или «Что делать?»**

На практическом уровне интернационализацию провинциального вуза на первоначальном этапе следует осуществлять по следующим направлениям:

— изучение ректоратом, факультетами и кафедрами опыта интернационали-

зации образования, формулирование своих идей и рекомендаций;

— создание «команды» или «штаба» по разработке стратегии интернационализации образования и внедрению этого опыта, развитие концепции инновационного предпринимательского вуза;

— коопeração с другими вузами для разработки совместных международных проектов;

— установление контактов с образовательными центрами зарубежных стран, прежде всего США, Великобритании, Германии и Франции, с целью привлечения ноу-хау, развития навыков международной работы;

— проведение маркетинговых исследований в области экспорта образовательных услуг, анализ того, что можно предложить на международный образовательный рынок;

— проведение PR кампаний (создание собственного сайта на английском языке, выход на региональные, центральные и международные СМИ, личные контакты с теми вузами, которые сегодня лидируют в области интернационализации образования<sup>6</sup>) с целью привлечения внимания;

— создание условий для привлечения иностранных студентов (пусть будет сначала один-два);

— осуществление мероприятий по широкому развитию участия студентов, преподавателей и администрации в обменных академических и профессиональных программах;

— подача заявок на гранты (TEMPUS / TACIS, the Freedom Support Educational Partnership Program with Eurasia и др.);

— массовое обучение английскому языку.

Все перечисленное — лишь первые шаги, за ними последуют другие. Их цель — создание инфраструктуры для внедрения элементов интернационализации и демократизации образования, подготовка комплекса мер по занятию «ниши» на рынке образовательных услуг. Организация, содержание и психология учебного процесса на уровне как студен-

тов, так и преподавателей с администрацией должны строиться вокруг двух связующих взаимообусловленных элементов — профессиональных знаний и навыков инновационного предпринимательства для внедрения в реальную жизнь этих знаний. Иначе говоря, встает вопрос обучения студентов как профессионалов предпринимателей.

В свете интернационализации и предпринимательской ориентации коренным образом меняется вся система образования. На повестке дня — смена парадигм образования. Необходим иной тип образовательного мышления, отражающий произошедшие и происходящие перемены.

### **Глобализация образования**

За интернационализацией провинциального вуза уже маячит новая далеко идущая перспектива — глобализация образования<sup>7</sup>. Глобализация образования — это качественно иная, отличная от интернационализации фаза развития современного образовательного процесса. Она характеризуется международной интеграцией образовательных систем, их гармонизацией, взаимным сближением, постепенным перерастанием из национальных образовательных систем в транснациональные, регулированием выходящими за рамки национальных структур глобальными институтами управления. Так называемый Болонский процесс является одним из фундаментальных путей постепенного вытягивания российских вузов из медвежьих углов на путь глобализации образования. Речь идет о принципиально новой модели образования, бросающей вызов прежней, унаследованной нами от эпохи Средневековья и индустриальной эры.

Глобализацию образования нельзя оторвать от интернационализации, они взаимно дополняют друг друга. И если мы хотим выйти за рамки периферии, то неизбежно столкнемся с обеими тенденциями. В ситуации стремительной маркетизации и дегосударствления образовательной системы периферийному вузу приходится один на один решать проблему

выживания в условиях жесточайшей конкуренции и катастрофической нехватки бюджетных средств — все это заставляет искать пути адаптации к вызовам окружающей среды. Государство вынуждено уходить из сферы образования, не в силах ее содержать. Глобализирующийся рынок предъявляет повышенный спрос к новым современным специальностям и качеству образования. Инвесторы не пойдут туда, где компьютерные программы ворованные, процветает бессовестнейшая коррупция, студенты занимаются плагиатом, у факультетов нет материального стимула к инновационной предпринимательской деятельности, средства вкладываются не в людей, а в «материальную базу», чтобы выглядеть «на уровне» в глазах комиссий и общественности.

Глобализация построена на ценностях автономии, многообразия, децентрализации, личного суверенитета, противостоящих статизму и иерархии. Иначе говоря, человеческий фактор превращается в рычаг преобразовательной деятельности.

### **Вместо заключения**

Российские провинциальные вузы — это зеркальное отражение нашего общества. Чтобы общество могло процветать и конкурировать на равных с другими странами, наши вузы должны вступить в конкурентную борьбу на международном и глобальном уровнях. Чтобы наши вузовские дипломы были конвертируемыми, нужно начинать выстраивать учебный процесс на основе принятых международных стандартов. Интернационализация периферийных российских вузов способствует цивилизованному культурному обмену идеями и знаниями, преодолению взаимных стереотипов, снижению подозрительности между странами, формированию взаимопонимания между народами, продвижению международного сотрудничества. Результатом этого станут снижение риска войн и повышение уровня материального благосостояния общества.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> The Independent. 2003. May 29.

<sup>2</sup> [http://www.poisknews.ru/\\_ingz/allstatya.asp?table=ingzObraz&id=208](http://www.poisknews.ru/_ingz/allstatya.asp?table=ingzObraz&id=208)

<sup>3</sup> См.: The Financial Times. 2003. January 20; May 3—4 ([www.ft.com/ukuni2003](http://www.ft.com/ukuni2003)).

<sup>4</sup> См.: Лидер Российской партии Жизни, Председатель Совета Федерации РФ // Вы и мы. 2003. 6—12 дек.

<sup>5</sup> The Financial Times. 2002. October 30.

<sup>6</sup> Например, Томский политехнический университет, Центр академической мобильности Омского государственного педагогического университета и ряд других, являющихся флагманами интернационализации российского образования.

<sup>7</sup> Под «глобализацией» понимается «процесс растущей интеграции во всемирном масштабе; его главными движущими силами являются: либерализация международной торговли и потоков капитала, ускорение технологического прогресса, наступление информационного общества и deregulation. Эти три фактора взаимно усиливают друг друга: технологический прогресс стимулирует международную торговлю, а мировые модели торговли позволяют все более эффективное распространение технологического прогресса. В то же время deregulation стимулирует развитие новых форм технологий и вносит вклад в устранение торговых барьеров» (цит. по: Professionals for Cooperation Newsletter. 2003. March 20 (<http://www.pfc-omsk.narod.ru>)).

Поступила 15.12.03.

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

### ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*M.A. Поваляева, доцент кафедры социальных технологий Ростовского государственного университета путей сообщения*

Автор полагает, что в начале XXI в. интеграция является самым значительным инновационным движением в образовательной политике России. Интеграция — это пик творческого саморазвития традиционного образования. В статье рассматриваются принципы организации учебного процесса образовательных систем на интегративной основе: диалектическое единство интеграции и дифференциации, антропоцентризм, культурообразность.

The author considers the integration to be the principle innovation in education police of Russia in early 21<sup>st</sup> century and views it as a pinnacle of the traditional education self-development. The article offers a method of an integrational approach to the structuring educational systems, which means a dialectical unity of integration and differentiation, antropocentric and culture-oriented approaches.

Образование XXI в. должно прежде всего подготовить человека к самостоятельному творческому решению нестандартных задач, в связи с чем важной проблемой на современном этапе является поиск путей, способствующих интеллектуальному развитию студенческой молодежи, оптимальной подготовке конкурентоспособных специалистов. Основные направления модернизации российского образования определяют интеграционные процессы, которые «в условиях научно-технической революции выходят за рамки научной сферы и начинают более активно проявляться в более широкой системе „наука — техника — производство“. Для бесперебойного функционирования данной системы необходима теснейшая связь всех наук, изучающих каждое звено этой цепочки, — естественных, технических и гуманитарных»<sup>1</sup>.

Понятие «интеграция» в российской педагогике возникло в конце прошлого века. Под интеграцией понимается изначальное единство предметности и межпредметности. Межпредметные связи значительно повышают требования к педагогу и ставят перед ним трудновыполнимые задачи. Одно дело — иметь некоторые знания из смежных областей, другое — владеть содержанием и методологией других дисциплин. Педагог стремится минимизировать проблемное поле своей профессиональной деятельности. Научная специализация и умение качественно работать в русле одной учебной дисциплины не позволяют ему в достаточной мере реализовать педагогическую

концепцию межпредметных связей, количественный рост которых тормозит их систематическое и широкое использование в практике или даже приводит к невозможности этого использования. Существующее противоречие между теорией и практикой стимулирует поиск новой, более простой системы. Количественный рост межпредметных связей приводит к новому качеству, и они трансформируются в более приемлемые с практической точки зрения интегрированные учебные курсы<sup>2</sup>.

Интегрированный курс — это учебная дисциплина, составленная из содержательных фрагментов разных предметов, а также дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс. Они легко вписываются в предметную систему обучения и не нарушают деятельности преподавателя, который продолжает вести дисциплину, включая в нее один-два интегрированных курса.

Такой подход не только существенно расширяет предметную область, но и сближает ее с другими учебными дисциплинами. В настоящее время идея интеграции обретает адекватную форму и, превращаясь в основополагающую категорию дидактики, соединяет в себе понятия комплексности, предметности. Практика организации образовательного процесса на интегративной основе получила к началу XXI в. относительную завершенность. В настоящее время интеграция является самым значительным инновационным движением в образовании, а по широте воплощения, глубине

© М.А. Поваляева, 2004



творческого замысла, продолжительности она значительно превосходит другие педагогические нововведения<sup>3</sup>.

Интеграция — это пик творческого саморазвития традиционного образования, попытка педагогики решительно пересмотреть дидактическую разобщенность учебных дисциплин. Сегодня отмечается повышенный интерес общества к идеям интегрированного и личностно ориентированного образования. Именно это и определяет направленность инновационной деятельности многих образовательных учреждений России, в том числе и технических университетов.

В процессе интеграции образования под руководством преподавателя осуществляются последовательный перевод сообщений с одного учебного языка на другой и одновременно усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. Вступая в область теории интеграции образования, мы переходим от закона к принципам, которые в теоретической дидактике рассматриваются как общие положения, определяющие ведущие формы деятельности педагога по организации и проведению воспитательно-образовательного процесса. Принципы выражают научно обоснованные, необходимые способы деятельности педагога.

Организацию учебного процесса образовательных систем на интегративной основе определяют следующие принципы:

- 1) диалектическое единство интеграции и дифференциации;
- 2) антропоцентризм;
- 3) культурообразность.

В организации образовательных систем, в том числе и в высшей школе, выделяются некоторые типичные ошибки, которые обусловлены недооценкой принципа единства интеграции и дифференциации. Ученые подчеркивают важность вопроса о соотношении процессов интеграции и дифференциации. М.Н. Берулава отмечает, что дифференциация всегда выступает как форма интеграции, и наоборот. Они проявляются одна в другой, взаимопредполагая и в то же время взаимоотрица друг друга. Соответственно дифференциация выступает как форма

проявления интеграции, а интеграция, в свою очередь, образует основу для дальнейшего углубления дифференциации дисциплин. Высказывается довольно аргументированная точка зрения, что в будущем интеграция наук будет иметь все большее преимущество перед их дифференциацией<sup>4</sup>.

Согласно принципу антропоцентризма обучаемый находится в центре образовательной системы, и его сознание является важным фактором интеграции образования. Нет сознания — нет и интеграции. Сотрудничество обучающего и обучаемого возможно лишь при условии их относительного равноправия. Интересен метод переноса, который изначально обеспечивает всеобщность модели. Перенос объекта в педагогику из другой научной отрасли позволяет использовать уже накопленный исследовательский опыт. При этом адаптация идеального объекта к особенностям образования и педагогики является обязательным условием. Процедура переноса не происходит автоматически. Она состоит из выбора объекта, т.е. определения теоретической модели, которую наиболее целесообразно использовать в коррекционной или лечебной педагогике; видоизменения (модификации) теоретической модели с учетом особенностей образования, реабилитации и компенсаторных возможностей ребенка.

В связи с тем что личностно ориентированная педагогика ставит человека в центр своего внимания, к интегральным образовательным системам предъявляется ряд требований, суть которых состоит в том, что содержание дисциплины необходимо компоновать так, чтобы придать системе определенную целостность, обеспечивающую системность, последовательность, доступность материала, что непосредственно подводит к интеграции. Интеграция знания и сознания должна происходить последовательно. При этом ведущим фактором является сознание человека; именно личность становится смысловым и организационным центром образования.

В современной педагогике все более широко используется понятие «образова-

тельное пространство», которое включает в себя множество качественно разных образовательных систем: дошкольные учреждения, школы, колледжи, вузы, межпредметное образовательное пространство. Моделированием образовательной системы педагог занимается постоянно, так как он разрабатывает учебный план, лекции, выстраивает их ход. Существенными недостатками таких моделей являются их громоздкость, низкий коэффициент полезного действия.

Педагог вынужден обрабатывать значительные массивы информации, переконструировать их, затрачивая при этом большие усилия. Сторонники теории интеграции образования считают, что наиболее целесообразно начинать не с содержания, а с принципов, научно-теоретического понятия образовательной системы как таковой, с ее инвариантной структуры или количественной модели. При таком подходе преподаватель, проанализировав интеграционные механизмы, сможет соединить их и создать количественную модель занятия, которую можно будет постоянно совершенствовать, добав-

ляя к ней или изымая из нее интеграционные механизмы в зависимости от того, на какой уровень на заданном этапе он хотел бы вывести свое занятие<sup>5</sup>. Определившись с дидактическим типом занятия и сформировав его желаемую количественную модель, педагог переходит к ее содержательному наполнению, дополняя количественное моделирование качественным, что повышает уровень научно-теоретической, методологической культуры педагога, открывает перед ним реальные возможности оперативного моделирования образовательного пространства вуза.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М., 1998. С. 64.

<sup>2</sup> См.: Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000.

<sup>3</sup> См.: Поваляева М.А. Интегративные связи и коррекционная педагогика // Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. Ростов н/Д, 2002.

<sup>4</sup> См.: Берулава М.Н. Указ. соч. С. 67.

<sup>5</sup> Там же. См. также: Поваляева М.А. Указ. соч.; Чепиков М.Г. Интеграция науки (философский очерк). М., 1981.

Поступила 25.11.03.

## «МЕНЕДЖМЕНТ ФИНАНСОВЫХ РЕСУРСОВ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Ф. Поляков**, зав. кафедрой валютно-кредитных и финансовых отношений  
Саранского кооперативного института Московского университета  
потребительской кооперации, профессор,

**П.А. Левчаев**, доцент кафедры финансов и кредита МГУ им. Н.П. Огарева

В статье рассматриваются возможности введения курса «Менеджмент финансовых ресурсов» для студентов, обучающихся специальности «Финансы и кредит». Приводятся цель, задачи, направленность, содержание данного курса, а также формы контроля самостоятельной работы студентов. Кроме того, показывается взаимосвязь курса с другими экономическими дисциплинами, перспективные направления его развития.

In article aspects of introduction of a course «Management of financial resources» are considered. The discipline is intended for students-economists of «Finance and Credit» specialty. In this article problems, an orientation, the maintenance of given course, and also the form of control of independent work of students are shown. Besides the interrelation with other economic disciplines, possible prospects of development and specificity of given directions is shown.

Подготовка высококлассного специалиста во все времена считалась делом многотрудным, ответственным и затрат-

ным, ведь именно от того, в каком качестве происходит воспроизводство человеческого потенциала, какими способно-

© А.Ф. Поляков, П.А. Левчаев, 2004



стями, знаниями, квалификацией будет наделен тот или иной профессионал, зависит будущее, и в частности будущее нашей страны в международном сообществе. К названным требованиям к специалисту в настоящее время добавилась необходимость оперативного реагирования на происходящие в условиях международной интеграции всех сфер государственного сотрудничества изменения. Таким образом, в ситуации глобализации, динамичного развития и построения в России экономики инновационного типа, перманентных процессов соответствия критериям будущего возрастают и требования к высококвалифицированным специалистам (экономистам, финансистам, менеджерам и пр.), которые должны понимать многообразие и тенденции развития экономических процессов, уметь решать нестандартные задачи, разрабатывать направления совершенствования и чувствовать собственную ответственность за принимаемые управлениеческие решения.

С обозначенной точки зрения рассмотрим целесообразность разработки такого учебного направления научно-прикладного характера, как «Менеджмент финансовых ресурсов»<sup>1</sup>. По поводу употребляемой терминологии отметим, что, по нашему убеждению, наряду с наукой, изучающей финансовые отношения и известной на сегодня под названием «Финансовый менеджмент», существует и такое научное направление, как «Менеджмент финансовых ресурсов», предметом изучения которого являются непосредственно финансовые ресурсы как материальные носители финансовых отношений. Следовательно, речь идет о вполне правомочном, с позиций методического аспекта и предмета изучения, выделении из состава финансового менеджмента блока вопросов, непосредственно относящихся к ведению менеджмента финансовых ресурсов. Такая тенденция детализации и специализации на определенном этапе эволюции характерна для любой науки в силу формирования объективных предпосылок, обуславливающих необходимость предметного изучения ставшей самостоятельной категории.

Основными утверждающими тезисами положим следующие:

- 1) менеджмент финансовых ресурсов может считаться факультативной или специальной дисциплиной экономической специальности 060400 «Финансы и кредит»;
- 2) методика изучения дисциплины предполагает использование системного подхода;
- 3) использование в предмете базовой категории финансов «финансовые ресурсы» позволяет органично, логично взаимоувязать базовые и другие экономические дисциплины специальности, от начальных курсов обучения до выпускных, сохраняя при этом профилирующую направленность специальности;
- 4) перспективным направлением развития дисциплины может быть ее включение в состав курсов специализации, например по подготовке финансовых менеджеров для банков, предприятий, страховых компаний и т.д.

*Целью преподавания дисциплины «Менеджмент финансовых ресурсов» является подготовка специалистов, имеющих комплексное представление о финансовых ресурсах различных экономических субъектов и обладающих знаниями теоретических вопросов, прикладных методов их рационального использования.*

*Характеризуя место дисциплины в учебном процессе, отметим, что она должна формировать у студентов навыки наиболее целесообразного и прибыльного использования финансовых ресурсов, имеющихся у субъектов хозяйствования. При этом решается задача подготовки специалистов высшей квалификации по вопросам в первую очередь практического их использования. Отсюда следует, что материал дисциплины органически связан с материалами таких курсов, как «Экономическая теория», «Финансы, денежное обращение и кредит», «Финансы предприятий», «Финансовый менеджмент», «Бухгалтерский учет» и др.*

*Приведем перечень знаний и умений, приобретаемых студентом при изучении дисциплины. Прежде всего он должен знать методы:*

- оценки денежных потоков субъектов хозяйствования;
- оценки рисков и доходности различных финансовых активов;
- управления структурой привлекаемых ресурсов;
- оперативного управления денежными средствами субъектов хозяйствования;
- стратегического, долгосрочного и краткосрочного финансового планирования;
- отбора и применения наиболее целесообразных бюджетов.

Студент должен уметь решать задачи:

- по использованию всего комплекса финансово-кредитных инструментов и методов рационального управления финансовыми ресурсами;
- по оценке текущей финансово-кредитной конъюнктуры и складывающихся тенденций рынка;
- по оценке и рационализации денежных потоков субъекта хозяйствования;
- по нивелированию влияния инфляции на принятие решений и результаты деятельности хозяйствующего субъекта;
- по оценке и минимизации финансовых рисков различной природы;
- по рационализации структуры используемых финансовых ресурсов;
- по рационализации используемых субъектом хозяйствования форм расчетов;
- по предупреждению, страхованию и минимизации возможных финансовых потерь.

Обозначив важнейшие концептуальные положения курса и требования к знаниям, перейдем непосредственно к рассмотрению его специфики. Безусловно, этот вопрос может считаться открытым, ибо особенность происходящих в экономической жизни страны процессов такова, что уже, казалось бы, хорошо известные понятия приобретают уточняющие характеристики, а новые положения занимают по праву полагающееся им место. Интерес к изучению финансовых ресурсов хозяйствующих субъектов на современном этапе эволюции экономической и финансовой мысли весьма закономерен и логичен. Обоснем это утверждение.

Обратившись к истории, увидим, что после Второй мировой войны ситуация

в финансовой сфере меняется: с одной стороны, получают развитие местные финансы, финансы специальных (внебюджетных) фондов, а с другой — возрастают роль финанс предприятий, корпораций, рынка капиталов. Таким образом, наблюдается тенденция развития и детализации всех сфер финансовых отношений, обусловленная усложнением экономических взаимоотношений. Акцент в исследованиях в отличие от предыдущего этапа переносится на финансы предприятий, поведение на фондовом рынке. Процессы динамичного развития, интернационализации и глобализации рынков капитала, повышение роли транснациональных корпораций в создании стоимости и перемещении капиталов, *«усиление значимости финансового ресурса как основополагающего в системе ресурсного обеспечения любого бизнеса привели в середине XX в. к необходимости теоретического осмысления роли финанс на уровне основной системообразующей ячейки любой экономической системы, т.е. на уровне хозяйствующего субъекта»<sup>2</sup>*.

Открытость финансовых рынков означает практически неограниченное взаимодействие предприятий в плане получения либо приложения финансовых ресурсов в рамках мировой финансовой системы. В этих условиях финансовые рынки выступают мультипликатором финансовых результатов деятельности транснациональных корпораций.

Именно в таких условиях происходит становление нового этапа эволюции финансовых отношений — неоклассического. Главная роль в теоретическом осмысливании данной направленности, логики ее развития и трактовки содержания принадлежит ученым англо-американской школы. Отметим, что многие разработки, явившиеся основой оформившегося научного направления, велись уже в начале XX в., позднее они были углублены, доработан их практический инструментарий.

Изучением функционирования рынка капитала и теории поведения на фондовом рынке еще в конце XIX в. занимались Ч. Доу, Э. Джонс, Ч. Бергштрассер



(основавшие компанию «Dow, Jones & Co», специализировавшуюся на представлении финансовой информации.). В настоящее время индекс Доу — Джонса публикуется ежедневно и является одним из наиболее известных фондовых индексов-индикаторов прогнозного характера деловой конъюнктуры. Напротив, французский математик Л. Башелье, изучая поведение цен на фондовом рынке, пришел к убеждению, что наука прогнозирования цен на фондовой бирже не может быть точной. Важность данной проблемы обусловила в дальнейшем интерес к ней представителей Эконометрического общества, которыми под руководством А. Коулза в 1932 г. были разработаны и сформулированы рекомендации в отношении поведения фондовых рынков.

Специалисты в области систематизированного анализа финансовой отчетности<sup>3</sup> также весьма активно изучали финансовые аспекты деятельности хозяйствующих субъектов. Так, представители школы мультивариантных аналитиков Д. Блесс, А. Винакора в 1920-е гг. рассматривали связь частных показателей, характеризующих финансовое состояние компании, и обобщающих показателей ее деятельности с целью построения системы взаимосвязанных показателей. В 1930-х гг. аналитики школы прогнозирования банкротства А. Винакор, Р. Смит, а в последующем Э. Альтман, делали акцент на возможности предсказывания банкротства компаний.

Исследования в области инструментария оценки финансовых активов для работы на фондовых рынках вели Дж. Уильямс (конец 30-х гг. XX в.), Х. Марковиц (разработавший в начале 50-х теорию структуры портфеля ценных бумаг<sup>4</sup>), У. Шарп (ученик Х. Марковица, предложивший практическую модель управления портфелем). Изучением взаимосвязи цены финансового актива и доступной информации о тенденциях фондового рынка занимался в конце 50-х гг. Ю. Фама.

Одним из существеннейших научных достижений 1960-х гг. явилось создание У. Шарпом, Дж. Литнером, Дж. Моссином модели оценки доходности финансовых активов, известной как CAPM.

Данная модель предполагала увязку риска и доходности.

Работа по исследованию структуры капитала (начатая Дж. Уильямсом) активизировалась в 50-х гг. XX в. Считается, что наибольший научный вклад в этой сфере принадлежит Ф. Модильяни и М. Миллеру. Именно этот этап оценивается специалистами теории финансов как начало неоклассического этапа теории финансов. В 60-х гг. новое направление систематизированного анализа финансовой отчетности — школа фондового рынка — исследует возможность использования отчетности для прогнозирования эффективности инвестирования финансовых ресурсов и оценки связанного с этим риска.

Потребность изучения прикладного аспекта финансов обуславливает формирование нового научно-практического направления теории финансов — финансового менеджмента, объектом внимания которого являются методология и техника управления финансами компаний. Здесь известны имена таких ученых, как Т. Коупленд, Дж. Уэстон, Р. Брейли, Ю. Бригхем и др. Именно направление финансового менеджмента служит исходным для выделения более конкретного и специального — менеджмента финансовых ресурсов, в котором акцент делается не столько на изучении общеконцептуальных вопросов управления, сколько на предметном исследовании объекта управления — материальных носителей финансовых отношений, или, другими словами, финансовых ресурсов.

Итак, отличительные черты неоклассической теории финансов можно определить следующим образом.

1. Сфера финансовых отношений расширяется, включая в себя централизованные (государственные) и децентрализованные (финансы хозяйствующих субъектов) сферы.

2. Акцент исследования, разработки прикладного инструментария переносится на сектор децентрализованных финансов и рынок капиталов. Усиливается осознание значимости крупной формы организации капитала — транснациональных компаний — векторе экономики.

ческого развития государства и складывающимся мировом порядке.

3. Происходит унификация применяемого инструментария, стандартов, форм представления информации с целью деятельности в едином поле *мировых финансов*.

Резюмируя сказанное, можно так охарактеризовать логику эволюции финансовой науки, определившей на сегодня интерес к предметному исследованию, разработке инструментария практического использования финансовых ресурсов хозяйствующих субъектов:

1-й этап — становление и развитие государственных (централизованных) финансов;

2-й этап — становление и развитие финансов хозяйствующих субъектов (деконцентрализованных финансов);

3-й этап — разработка категории «финансовые ресурсы» (материальные носители финансовых отношений).

Роль финансовых ресурсов в экономическом мироустройстве трудно переоценить. Это практически единственный вид ресурсов, который с минимальным временным лагом может быть трансформирован в любой другой, а его мобильность означает возможность перегруппировки факторов производства в территориальном измерении. Ведь нередко именно наличие необходимых финансовых ресурсов означает потенциальные возможности приобретения факторов производства и предопределяет пространственное расположение и специализацию предприятий. В масштабах мировой экономики, в условиях централизации капитала, недоучет подобного аспекта грозит ослаблением или потерей экономической независимости государства.

Как было отмечено ранее, методика изучения дисциплины «Менеджмент финансовых ресурсов» предполагает использование системного подхода. Данное положение обусловлено в первую очередь тем, что методология познания, изучения явлений действительности и использования их результатов на практике имеет важнейшее значение для любой науки, тем более это актуально в совре-

менном мироустройстве, когда происходят перманентный рост, накопление знаний и их активное применение в преобразующей деятельности человека. Очевидно, что решение возникающих вопросов и задач должно опираться на стройную теоретическую основу и методологию.

Системное познание возникло не в последние годы, ведь человек с давних времен познавал и осваивал этот мир системно. Однако уровень, характер и качество познания постоянно совершенствовались, пока не возникло целое «системное движение». И сейчас мы уже можем говорить о системности организации материи, системности человеческого мышления и, наконец, системности творческой и практической деятельности человека. В любом случае эффективность теоретического познания, изучения и практики тем выше, чем более системными и целостными они становятся.

Необходимость применения системного подхода в менеджменте финансовых ресурсов и, следовательно, системного рассмотрения сущности изучаемых явлений и процессов в современном мире обусловлена прежде всего увеличением объемов специальных знаний и усложнением межпредметных взаимосвязей. Поэтому именно в системном рассмотрении (подходе) видятся решение многих существующих проблем и противоречий и недопущение возможных. Следует отметить, что для современной науки и практики системность характерна в силу стремления более точно определить не только объект исследования, но и его местоположение, взаимосвязи и тенденции развития. Обратив внимание на развитие компьютерных технологий, возникновение междисциплинарных связей, факторных методов исследования, легко убедиться в том, что только с позиций системного исследования, представления, классификации возможны дальнейшее развитие и сосуществование самых различных отраслей знаний. Более того, системность рассматривается как атрибутивное свойство материи, как форма ее существования. Отметим, что наука о системном познании прошла достаточно



длительный путь развития, но до сих пор еще имеются дискуссионные вопросы, требующие своего решения. Вместе с тем существуют и общепризнанные подходы системного исследования и представления.

Процесс системного познания и преобразования мира строится на определенных закономерностях, овладение которыми означает овладение методологией познания и преобразования любых систем, в том числе и в сфере экономики и финансов, поскольку научное познание не может осуществляться беспорядочно: оно имеет определенную систему и подчиняется определенным закономерностям. И это, как уже отмечалось, важно тем более сейчас, когда умножаются человеческие знания, усложняются экономические отношения, в частности в области распределения имеющихся в государстве финансовых ресурсов.

Что же позволит реализовать системный подход в области менеджмента финансовых ресурсов? Речь должна идти прежде всего о выделении элементов системы (а значит, о возможности их дальнейшего предметного исследования и установления оптимальных пропорций организации), об определении системообразующих факторов (а значит, о возможности предвидеть их влияние), об изучении законов развития и функционирования системы (а значит, об эффективном использовании их на практике), что в конечном счете обуславливает их наиболее полное рассмотрение и исследование. В этой связи используемый системный подход позволит не только конкретизировать местоположение системы финансовых ресурсов того или иного экономического субъекта, но и обозначить и предупредить возможные негативные проявления, предвидеть тенденции развития.

Системный подход будет являться не только основой построения дисциплины и методикой ее изучения, но и своего рода инструментом обеспечения взаимодополняемости, построения и дальнейшего развития базовых категорий специальности. Нередко студенты, изучая экономические, общепрофессиональные и специальные дисциплины, к концу уч-

бы еще недостаточно четко понимают взаимосвязь и взаимозависимость понятий. Решающими моментами, на наш взгляд, в таком случае выступают:

1) выявление основополагающих категориальных понятий специальности, вокруг которых в последующем будет выстраиваться системная взаимосвязь;

2) очерчивание круга предметов, связанных с установленными базовыми понятиями;

3) определение предметов специальности, отдаленно, опосредованно связанных с выделенными понятиями, которые тем не менее «усиливают», всесторонне показывают аспекты развития этих понятий, что дополняет их категориальные признаки.

В нашем случае применение системного подхода позволит наиболее наглядно показать студентам развитие базовой категории, которой являются финансовые ресурсы. Так, например, если на начальных курсах дается лишь определение этого понятия, то на последующих курсах оно дополняется и конкретизируется, «обрастает» дополнительными уточняющими характеристиками. Так понятие «превращается» в категорию, а его специальная направленность помогает будущему специалисту в дальнейшем со всей очевидностью чувствовать «природу» понятия и видеть его трансформацию в дисциплинах экономического блока с позиции, в первую очередь, финансиста.

Что касается содержательной стороны дисциплины, то в настоящий момент у нас сложилось следующее видение ее тематики.

Тема 1. Понятийный аппарат, сущность и роль финансовых ресурсов в финансовой системе.

Тема 2. Экономические законы функционирования финансовых ресурсов.

Тема 3. Факторные составляющие финансовой работы.

Тема 4. Структура и характеристика системы финансовых ресурсов.

Тема 5. Характер и особенности управлеченческого воздействия на систему финансовых ресурсов.

Тема 6. Влияние факторов внешней среды на систему финансовых ресурсов.

**Т е м а 7.** Механизм функционирования финансовой системы хозяйствующего субъекта.

**Т е м а 8.** Аналитические показатели системы финансовых ресурсов как основа принятия управленческого решения.

**Т е м а 9.** Приемы рационального формирования и использования финансовых ресурсов.

**Т е м а 10.** Бюджетирование как механизм рациональной организации и управления финансовыми ресурсами.

Приведенные темы могут быть дополнены также за счет тех, которые выделяются в составе финансового менеджмента, однако относятся все же к предмету рассмотрения менеджмента финансовых ресурсов, а именно: оценка денежных потоков; методы оценки финансовых активов; управление движением денежных средств; теория цены и структуры капитала и др.

Перспективным направлением развития дисциплины представляется ее адаптация к деятельности различных экономических субъектов: страховых институтов, предприятий, инвестиционных институтов и т.д. Такой акцент позволит на основе уже сформированных знаний (в рамках менеджмента финансовых ресурсов) уточнить специфику и особенности применения управленческой науки применительно к конкретному объекту, что в целом будет знаменовать методическую законченность учебного направления. С практической же точки зрения обучающиеся получат наиболее полный объем знаний и умений как в сфере профессиональной деятельности, так и в данной сфере специализации.

Изучение дисциплины предполагает самостоятельную работу студентов, которая проходит в форме подготовки выступления на семинарском занятии, написания доклада, реферата, экономического сочинения.

Формой периодической самостоятельной работы является выступление на семинарском занятии по заранее заданным вопросам темы, что в целом способствует наиболее полной усваиваемости и раскрытию текущего планового учебного материала. Подготавливаемые вопро-

сы обычно относятся к темам, которые изучаются в настоящее время.

Эпизодически студенты подготавливают сообщения, доклады, рефераты, экономические сочинения. Необходимость в этих формах самостоятельной работы определяется спецификой изучаемого учебного материала. Темы рефератов и докладов, как правило, определяются преподавателем заранее. По желанию студенты могут подготовить доклад или реферат на оригинальную тему. Тематика этих работ требует предварительного согласования с преподавателем и должна отвечать критериям актуальности, научной новизны, специфики специальности и способствовать более качественному усвоению материала.

Сообщение представляет собой устный краткий ознакомительный доклад по отдельному вопросу, который рассматривается на семинарском занятии, либо по заранее согласованной с преподавателем теме. Оптимальное время сообщения — 5—7 мин. Целесообразно посвящать его современному состоянию рассматриваемой проблемы, ее законодательному обеспечению, а также междисциплинарным связям курса. Сообщение должно максимально полно раскрывать конкретный вопрос.

Доклад — более серьезная, чем сообщение, форма письменной отчетности студентов. Его оптимальный объем — 7—10 страниц машинописного текста, при этом обязательно наличие списка использованных источников. В отличие от предыдущей формы контроля доклад затрагивает довольно широкий круг рассматриваемых вопросов или раскрывает отдельную проблему. При выборе темы прежде всего следует руководствоваться ее актуальностью.

Реферат — наиболее существенная и ответственная форма письменной исследовательской самостоятельной работы студентов по данному курсу. Его оптимальный объем — 15—20 страниц машинописного текста. Рекомендуется оформлять реферат в соответствии с требованиями, предъявляемыми к оформлению научных работ. Реферат, претендующий на высокую оценку, должен содержать



аргументированные выводы и отражать собственную точку зрения студента по затронутой проблеме. Целесообразно посвятить реферат раскрытию зарубежного опыта.

Экономические сочинения пишутся на заранее заданную преподавателем тему. Отметим, что это — более свободная форма самостоятельной работы, требующая творческого подхода и умения мыслить нестандартно. Именно сочинение позволяет сделать заключение о степени самостоятельности студента в изучении материала, его текущей подготовленности, кругозоре, умении логически мыслить. Подобная форма работы позволяет контролировать усвоение всего текущего материала, как по изучаемому курсу, так и по пройденным и параллельно изучаемым дисциплинам, т.е. весь «багаж» приобретенных знаний и их умелое использование.

Самостоятельная работа в комплексе с другими видами работ способствует более полному качественному усвоению студентами текущего материала, а также

формированию у них навыков самостоятельно творчески мыслить и применять полученные умения в дальнейшей научной и практической деятельности.

Вопрос о выделении дисциплины «Менеджмент финансовых ресурсов» в качестве факультативной или учебной пока остается открытым и требует дальнейшего всестороннего рассмотрения, однако правомочность и целесообразность этого шага нам представляются очевидными.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См. об этом: Левчаев П.А. Финансовые ресурсы предприятия: теория и методология системного подхода / Науч. ред. П.В. Шичкин. Саранск, 2002. В работе уделяется внимание наполненности данного научного направления, вместе с тем окончательная структура менеджмента финансовых ресурсов еще не совсем оформилась.

<sup>2</sup> Ковалев В.В. Финансы предприятий: Учеб. пособие. М., 2002.

<sup>3</sup> См.: Ковалев В.В. Финансовый анализ: Управление капиталом. Выбор инвестиций. Анализ отчетности. М., 1996.

<sup>4</sup> См.: Савчук В.П. Финансовый менеджмент предприятий: прикладные вопросы с анализом деловых ситуаций. Киев, 2001.

Поступила 18.12.03.

---

## ОПЫТ ПОСТАНОВКИ КУРСА «СОВРЕМЕННОЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Б.Л. Свистунов,** профессор кафедры физики Пензенского государственного университета, член-корреспондент РАН

Рассматриваются цели, задачи курса «Современное естествознание» и реализующая их учебная программа, рассчитанная на изучение дисциплины студентами социально-экономических специальностей вузов в течение двух семестров. Особенностью построения курса является его интегративный характер. На базе концептуальных положений естествознания у студентов формируется представление о современной естественно-научной картине мира, взаимосвязи фундаментальных и прикладных наук, о достижениях естественных наук, определяющих прогресс современной техники и технологий.

Aims and goals of the course and its syllabus for two terms are described. The integrated course aims at formation of a modern natural scientific outlook, concepts of interrelation of fundamental and applies sciences and gives a broad picture of present-day scientific and technological achievements.

Один из важнейших аспектов развивающегося на современном этапе процесса фундаментализации высшего образования заключается в органичном включении основных естественно-научных концепций современности в образование гуманитариев. Сложность и многоплано-

вность этой проблемы неоднократно отмечались специалистами<sup>1</sup>, а ее актуальность подтверждена включением предмета «Концепции современного естествознания» (КСЕ) в государственные образовательные стандарты гуманитарных и социально-экономических направ-

© Б.Л. Свистунов, 2004

лений высшего профессионального образования (ВПО) и созданием Научно-методического совета по КСЕ Минобразования РФ под председательством академика РАН В.С. Степина.

Решение задачи естественно-научной подготовки гуманитариев и экономистов в последние годы значительно продвинуто трудами ряда научно-методических коллективов (прежде всего Московского, Уральского, Саратовского государственных университетов, Российского университета дружбы народов). Утверждена примерная программа дисциплины КСЕ (авторы: проф. О.Н. Голубева, проф. Н.А. Добротина, проф. А.Д. Суханов, под научной редакцией академика РАО проф. В.И. Купцова), продолжаются интенсивные поиски путей ее наилучшей реализации. Изданы и апробированы различные версии учебных пособий по дисциплине, в том числе рекомендованный Минобразованием РФ учебник А.Д. Суханова и О.Н. Голубевой «Концепции современного естествознания» (М., 2000). Вместе с тем, на наш взгляд, упомянутая программа и развивающиеся на ее основе версии естественно-научного цикла, ориентированные на «чистых» гуманитарiev, не вполне адекватны специфике социально-экономических направлений ВПО. Это обусловлено прежде всего выраженными особенностями содержания подготовки по социально-экономическим направлениям, преимущественной ориентацией выпускников этих специальностей на деятельность, непосредственно или опосредованно связанную с промышленным производством, т.е. с техносферой, «политехническим» менталитетом, довлеющим над многими созданными в последнее десятилетие в регионах на базе технических вузов классическими университетами.

Важно отметить, что в действующих государственных образовательных стандартах четко прописан альтернативный путь реализации естественно-научной подготовки для специальностей социально-экономических направлений в виде дисциплины «Теоретические основы прогрессивных технологий», которая прямо ориентирована на техносферу и

предусматривает изучение положений естественных наук прежде всего как базы современных промышленных и агротехнологий.

Не умалая важности задачи формирования у студентов представлений о современном естествознании как фундаменте научноемких технологий, отметим принципиальный, на наш взгляд, недостаток данного подхода, заключающийся в эклектичности и чрезмерной утилитарности в ущерб системности и фундаментальности. Действительно, из-за отсутствия в учебных планах вышеуказанных специальностей последовательных курсов физики, химии, биологии знания студентов в этих областях ограничены не всегда адекватно реализуемой в учебном процессе программой средней школы; упомянутые дисциплины не являются обязательными в перечне итоговых экзаменов и, как правило, не выбираются выпускниками, ориентированными на социально-экономические специальности вузов. В силу данных причин естественно-научные знания студентов-экономистов «на входе» не систематизированы и не интегрированы в единую научную картину мира. Между тем понимание существа этой картины имеет определяющее, мировоззренческое значение и, будучи сформировано, служит необходимой методологической базой для изучения современной техносферы, анализа тенденций ее развития, а также специальной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности. Не подлежит сомнению общепризнанный факт, что эффективность работы специалиста во многом определяется не только его специальной подготовкой, но и широтой научного и общего кругозора.

В соответствии с данными посыпками на кафедре физики Пензенского госуниверситета разработана и реализуется программа курса «Современное естествознание», рассчитанная на два семестра. В качестве главных взаимосвязанных целей курса приняты следующие:

- формирование у студентов научного мировоззрения через знакомство с основными, концептуальными естественно-научными теориями и, на этой базе,



понимания существа современной естественно-научной картины мира, восприятия Природы в ее единстве и многообразии;

— развитие представлений о гуманистичном содержании естественных наук как важнейшем компоненте общечеловеческой культуры;

— изучение достижений естественных наук, прежде всего физики, как основы современной техники и технологии, базы научно-технического прогресса;

— изучение законов развития техносферы в целом и знакомство с конкретными наукоемкими технологиями применительно к специфике отрасли;

— обучение предвидению последствий профессиональной деятельности, обеспечение осознания сущности человека как части био- и ноосферы, необходимости экологической толерантности как гарантии сохранения жизни на Земле.

Достижение поставленных целей с учетом относительно небольшого объема курса (5 часов аудиторных занятий в неделю для специальности 060800 «Экономика и управление на предприятиях (машиностроения)») потребовало взвешенного подхода к отбору материала, обеспечения сбалансированного изложения наиболее фундаментальных вопросов естествознания и их прикладных аспектов с единых позиций. В связи с этим определяющей задачей стали отбор материала и формирование инвариантного «ядра» информации. При ее решении нами использовались известные методические концепции В.М. Филиппова, А.Д. Суханова, А.Ф. Хохлова, Д.И. Трубецкова, а также ряда отечественных и зарубежных ученых и педагогов<sup>2</sup>.

При структурировании материала мы исходили из того, что, во-первых, физика есть фундамент естествознания, а во-вторых, техносфера — продукт эволюции технической цивилизации — является самостоятельной открытой мегасистемой, входящей в экосферу и ноосферу Земли и развивающейся по своим объективным законам.

В первой части курса даются краткий анализ современного естественно-научного знания, ретроспектива его станов-

ления, борьбы идей. Далее характеризуются базовые положения фундаментальных физических теорий — теории относительности, квантовой механики, статистической физики. Здесь же обсуждаются такие основополагающие вопросы современного естествознания, как вероятностный характер закономерностей Природы, корпускулярно-волновой дуализм, упорядоченность и хаос, симметрия и ее связь с законами сохранения. Методический стержень этой части курса составляют концепция универсального эволюционизма, позволяющая с единых трансдисциплинарных позиций рассмотреть вопросы, традиционно относимые исключительно к физике (химии, биологии). Причем за основу берутся сведения, изложенные в школьных курсах естественных наук и математики; между темами выдерживается логическая связь как по содержанию, так и по методологии. Чрезвычайно большой объем достаточно сложной для восприятия научной информации и стремление поддержать приемлемый уровень ее изложения привели к необходимости обобщений с целью формирования системы знаний, интегрированных в единую естественно-научную картину мира.

Во второй части курса выявляется тесная взаимосвязь фундаментальных и прикладных наук, науки и техники в целом. С опорой на материал первой части описываются определяющие достижения современной техники в области энергетики, микроэлектроники, лазерной техники и оптоэлектроники, информатики, химических и биотехнологий, излагаются теоретические основы прогрессивных технологий получения материалов и их обработки, характеризуются современные методы экспериментального исследования состава и свойства вещества. Отдельный раздел посвящен проблемам повышения качества и эффективности научно-технической деятельности, интенсификации инженерного творчества, развитию креативных способностей. В итоге, по нашему мнению, обеспечивается системный синтез естественно-научного и общепрофессионального компонентов образования с двойной функцией: фор-



мирования представлений о современной научной картине мира и методологии рационального мышления. «Сверхзадача» курса предполагает, что результатом изучения для студентов явится не только сумма знаний, но и комплекс умений сделать это знание гносеологическим и практическим инструментом.

Мы полагаем, что материалы, включенные в первую часть курса, должны составлять его инвариантное ядро, а содержание второй части может варьироваться с учетом особенностей конкретной специальности. Изложение материала строится преимущественно по принципу «от общего к частному», при этом каждая структурная единица спроектирована «открытой» для расширения.

В рамках концепции на основе опыта преподавания курса «Современное естествознание» опубликовано учебное пособие в двух частях общим объемом 20 п. л., рекомендованное к использованию Министерством образования РФ<sup>3</sup>. Подготовлен комплекс методических материалов для дистанционного обучения. Разработан и преподается в экспериментальных классах базовых средних школ

и гимназий элективный курс «Современное естествознание».

По заданию Минобразования РФ в 2001—2002 гг. на кафедре физики Пензенского государственного университета разработан лабораторный практикум, программно-аппаратное обеспечение которого включено в утвержденные министерством Требования по материально-техническому обеспечению преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания»<sup>4</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Филиппов В.М. Концепция естественнонаучного образования гуманитариев и проблемы ее реализации // Вестн. РУДН. Сер. ФЕНО. 2000. № 5 (1/2). С. 6—18.

<sup>2</sup> См., например: Голубева О.Н., Суханов А.Д. Естественнонаучные концепции современного естествознания // Там же. № 4 (1/2).

<sup>3</sup> См.: Свистунов Б.Л. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие для вузов: В 2 ч. 3-е изд. Пенза, 2001.

<sup>4</sup> См.: Голубева О.Н., Горин Ю.В., Песоцкий Ю.С., Свистунов Б.Л., Суханов А.Д. Лабораторный практикум по дисциплине «Концепции современного естествознания». Опыт разработки и реализации // Индустрия образования: Сб. ст. М., 2002. Вып. 3. С. 19—28.

Поступила 06.10.03.

---

## КУРС МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

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

В статье представлено обновленное содержание курса методики преподавания биологии. Приведены перечень дополнительных вопросов, раскрывающихся в лекционном курсе, структура методики преподавания биологии. Раскрыты внутрипредметные и межпредметные связи курса с педагогикой, психологией и биологическими дисциплинами. Отражено содержание исторического, целеполагающего, основополагающего и системного блоков. Приведены тематика разработанных лабораторно-практических занятий по методике преподавания биологии, а также примеры проблемных методических заданий. Показаны результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента.

The article presents an update of the course. The additional questions to the course and its structure are given. The intra- and interdisciplinary relations with pedagogics, psychology, and biology are described. The historical, targetal, main and system blocks of the course are presented. The structure of laboratory classes with the examples is given. The results of the pedagogical experiment are presented.

Курс методики обучения биологии рассматривался нами в педагогическом эксперименте как модель реализации содержания посредством общепрофессиона-

нальных дисциплин и дисциплин предметной подготовки.

В эксперименте участвовали студенты трех специальностей: биологии, хи-

© Л.Н. Орлова, 2004



мии и экологии. В его первом варианте использовался традиционный набор методических дисциплин, во втором — комплекс методических дисциплин («Методика обучения биологии», «Предметные педагогические технологии», «Основы моделирования образовательных дисциплин») и в дополнение — система спецкурсов («Современные проблемы школьного биологического образования», «Организация деятельности учащихся по изучению биологических методов исследований в школе и в учреждениях дополнительного образования» и др.).

В педагогическом эксперименте по формированию знаний и умений при изучении методики обучения биологии мы акцентировали внимание на следующих вопросах:

— методические понятия как фундаментальная часть содержания учебного курса, формируемая на основе и во взаимосвязи с биологическими понятиями изучаемых дисциплин;

— преемственность знаний и практических умений от курса к курсу в системе непрерывного биологического образования;

— поэтапное расширение и углубление понятийного методического аппарата в системе профессиональной подготовки учителей биологии;

— апробация полученных методических знаний на базе различных учебных заведений.

Разработанный нами курс «Методика обучения биологии» в системе профессиональной подготовки учителей биологии согласно учебному плану и программе предусматривает лекции, лабораторно-практические занятия, педагогическую практику, полевую практику, спецкурсы. Контроль знаний и умений осуществляется по следующей схеме: контрольные срезы знаний, контрольные работы, рефераты, курсовые работы и зачет. Итоговый курсовой экзамен осуществляется по двум вариантам. Первый предполагает традиционную сдачу экзамена. Второй позволяет студентам сдать экзамен на основе рейтинговой системы. За каждый семестр студент набирает определенное количе-

ство баллов, в зависимости от которого проставляется оценка. Такая система контроля дисциплинирует студента, так как каждое действие оценивается некоторой суммой баллов. Творческая и научная работа дает дополнительные баллы. Как показал многолетний эксперимент, 98 % студентов выбирают второй вариант. Хотя он требует больших затрат времени и сил, но снижает экзаменационный стресс. Для получения дополнительных баллов студенты выполняют рефераты, изготавливают приборы, разрабатывают методические проекты, что в итоге повышает качество методических знаний и умений студентов.

Во введении обновленного курса мы рассматриваем цели, задачи и предмет методики обучения биологии. Знакомя студентов с концептуальными положениями дисциплины, мы акцентируем внимание на проблемах методической науки и путях их разрешения в ходе формирования методических знаний и умений студентов.

При раскрытии содержания курса методики обучения биологии сквозной идеей является формирование на высоком квалифицированном уровне методических знаний и умений, которые позволяют студентам свободно адаптироваться в образовательном пространстве, успешно применять полученные знания в своей профессиональной деятельности. Лекционный курс «Методика преподавания биологии» читается на V курсе в 9—10-м семестрах по 36 ч и охватывает основные теоретические проблемы методики обучения биологии.

В лекционном курсе рассматриваются не только теоретические основы методики обучения биологии, рекомендации по конкретным темам, но и ряд дополнительных вопросов, в том числе:

— научная организация труда учителя биологии в разных типологических учебных заведениях;

— организация активной деятельности учащихся в процессе обучения биологии;

— учебник как обучающая система, выбор программы, учебников и методи-

ческого обеспечения в области методики обучения биологии;

— формирование и развитие системы биологических понятий на основе межпредметных связей;

— организация исследовательской деятельности учащихся;

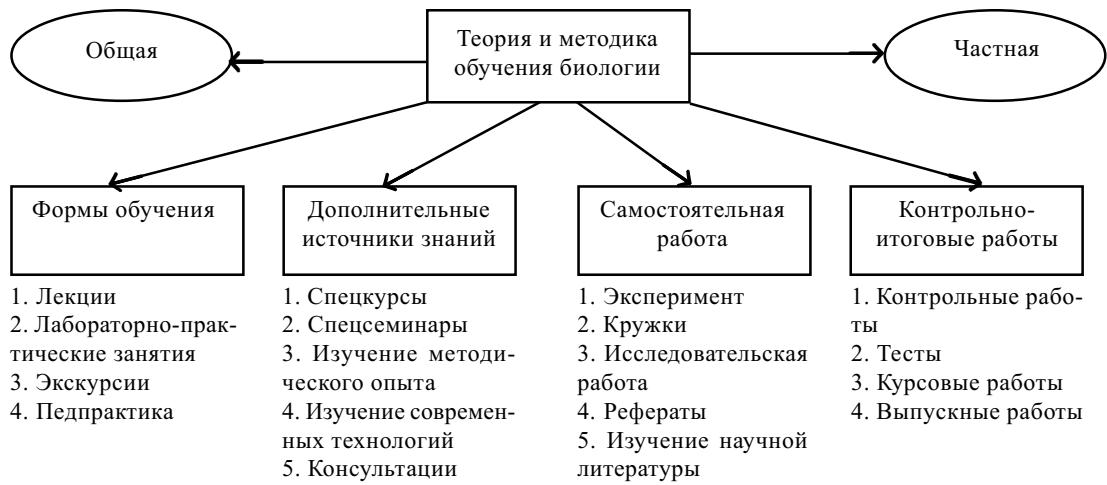
— предметно-ориентированные и личностно ориентированные технологии в процессе обучения биологии;

— проблемы школьного биологического образования;

— перспективы развития школьного биологического образования;

— концепции школьного биологического образования.

Методику изучения конкретных тем школьного курса биологии считаем целесообразным подробно рассматривать на практических занятиях. Основная цель этих занятий — вооружить студентов умениями самостоятельно осуществлять методическую обработку конкретных тем школьного курса биологии. Нижеприведенный рисунок отражает доминирующие блоки содержания курса методики обучения биологии и иерархию подчиненных им разделов.



Структура методики преподавания биологии

Курс методики обучения биологии раскрывает историческое развитие биологии как школьного предмета. Содержание школьного курса биологии включает систему биологических понятий. Показывая диалектику биологического содержания, необходимо подчеркивать его взаимосвязь с методами и средствами обучения, вскрывая их адекватность друг другу. Важным элементом курса методики обучения биологии является установление внутрипредметных и межпредметных связей. Например, связь с педагогикой осуществляется через систему знаний о принципах, средствах, методах и организационных формах обучения, а также через изучение вопросов воспитания в процессе обучения. Связь с психологией — через изучение вопросов развития мышления, памяти, активизации познавательной деятельности, способ-

ствующих формированию биологического мировоззрения. С биологическими дисциплинами — через содержание школьного предмета биологии. В курсе методики обучения биологии обращается внимание на дидактические принципы научности и доступности биологического содержания.

Педагогическая практика является логическим завершением профессионально-методической подготовки студентов и предполагает практическую реализацию в условиях школы полученных в курсе методики обучения биологии знаний.

В историческом блоке рассматриваются становление и развитие школьного биологического образования, историческое развитие методики обучения биологии как науки. В этом блоке уделяется внимание анализу методической лите-



туры и учебников, выпущенных за весь период становления, а также осуществляется ознакомление с ведущими методистами России.

В целеполагающем блоке рассматриваются цели, задачи и структура школьного курса биологии, основные задачи методики обучения, а также дидактические принципы обучения биологии.

Основополагающий блок содержит ряд традиционных вопросов: методы и средства обучения, формы организации обучения биологии, внеklassные занятия и внеурочная работа. В настоящее время современному учителю необходимы психологические знания для эффективной организации учебного процесса. Поэтому важным представляется рассмотреть со студентами следующие вопросы: «Психологические основы учебного процесса», «Дифференцированный подход к учащимся», «Мотивация учебной деятельности учащихся». В этом же блоке следует познакомить студентов с различными видами образования: альтернативным, дифференцированным, профильным, вариативным.

В настоящее время существуют различные типы учебных заведений, в которых требуются специализированные педагогические кадры. На занятиях мы знакомим студентов с методикой обучения биологии в специализированных учебных заведениях.

Системный блок включает вопросы, посвященные формированию и развитию системы понятий, теорий и законов, а также системы практических умений и навыков. В этом блоке устанавливаются взаимосвязь, взаимодополнение и последовательность изучения учебного материала.

В последние годы появились новые технологии обучения, которым в методике обучения биологии уделяется недостаточно внимания. Поэтому мы считаем целесообразным рассматривать современные технологии обучения, которые успешно могут применяться в процессе преподавания биологии.

Методические знания, полученные студентами в курсе методики обучения

биологии, используются на лабораторно-практических занятиях. На основе этих знаний формируются практические умения, необходимые для осуществления эффективного процесса обучения в обновленной средней школе.

Нами было разработано 20 тем лабораторно-практических занятий по курсу «Методика обучения биологии». Основной целью занятий служат углубление и расширение полученных на лекциях знаний, а также формирование профессиональных умений будущих учителей биологии. В ходе лабораторно-практических занятий особое внимание уделяется изучению актуальных проблем школьного биологического образования и формированию умений и навыков, позволяющих эффективно их решать. На занятиях используются различные методы: самостоятельная работа, творческие задания, разработка проектов.

Ниже приведена тематика лабораторно-практических занятий по методике обучения биологии.

1. Концептуальные основы школьного биологического образования.
2. Анализ школьных программ по биологии: название, цели, задачи, структура и содержание (федеральные, региональные, авторские).
3. Вариативность школьных учебников по биологии.
4. Методика проведения биологического эксперимента.
5. Познавательные биологические задачи, вопросы и задания на межпредметной основе.
6. Личностно ориентированные технологии обучения. Технология модульного обучения.
7. Комплексное использование информационных средств обучения.
8. Педагогические технологии развивающего обучения в процессе изучения биологии.
9. Организация исследовательской работы учащихся.
10. Методика проведения экскурсий по разделу «Общая биология».

Часть практических занятий посвящена изучению конкретных разделов или

тем, при этом внимание акцентируется на региональном компоненте. Например, особый интерес с точки зрения экологической обстановки в регионе представляют разделы «Растения», «Бактерии», «Грибы», «Лишайники» и «Животные». Раздел «Человек» рассматривается под углом здорового образа жизни.

Вопросы и задания, выносимые на обсуждение группы, готовятся студентами заранее. В ходе лабораторно-практических занятий защищаются разные точки зрения, анализируются разработанные проекты, отмечаются достоинства и недостатки. Студенты в ходе занятий учатся отстаивать свою точку зрения, проявлять инициативу и самостоятельность.

Занятия завершаются рубрикой «Прoverь себя», которая включает серию вопросов для самоконтроля, а также творческие задания. Творческие задания выполняются индивидуально или группой студентов. Защита разработанных методических материалов осуществляется на последующих занятиях.

Такая организация лабораторно-практических занятий отличается большей интенсивностью и эффективностью использования отведенного учебного времени. В ходе занятий часто меняются виды деятельности, поэтому студенты не утомляются и с большим интересом участвуют в работе. Роль преподавателя заключается только в ее организации и оценке результатов.

Активизация познавательной деятельности студентов способствует профессиональной подготовке и развитию творческого мышления, выработке практических умений использовать полученные биологические знания в своей профессиональной деятельности.

В ходе эксперимента осуществлялся постоянный контроль за уровнем знаний студентов V курса. Его оценка производилась с учетом умений:

- правильно использовать биологические понятия, теории и законы при изложении учебного материала;
- правильно устанавливать взаимосвязь понятий и явлений;
- подбирать методы, средства и формы обучения;

— планировать учебный процесс, разрабатывать уроки для разных типологических учебных заведений;

— логически мыслить, творчески подходить к решению поставленных проблем.

В ходе лабораторно-практических занятий студентами допускались ошибки: при использовании определений, понятий, разработке тематического планирования, распределении учебного времени, применении различных методов, приемов и средств, отборе учебного материала, выборе главного и второстепенного материала и т.д.

При выяснении причин низкого уровня методических знаний нас интересовали вопросы, связанные с оценкой студентами лабораторно-практических занятий. С этой целью была разработана анкета, включающая следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы необходимым изучение курса «Методика обучения биологии»?

2. Достаточно ли времени отводится на лабораторно-практические занятия?

3. Целесообразно ли изучать курс «Методика обучения биологии» на IV курсе?

4. Как Вы оцениваете проведенные лабораторно-практические занятия? (положительно или отрицательно).

5. Какие замечания Вы могли бы высказать по поводу структуры и содержания лабораторно-практических занятий? (существенные замечания, %).

Количественный и качественный анализ анкетных данных показал, что подавляющее большинство студентов придают важное значение лабораторно-практическим занятиям в системе профессиональной подготовки (табл. 1).

На основе полученных данных на этом этапе исследования были учтены все замечания и пожелания студентов, была осуществлена перестройка в содержательной части лабораторно-практических занятий по методике обучения биологии. Таким образом, была произведена интенсификация занятий, что способствовало формированию методических навыков и умений, необходимых студентам при работе в современной школе.



**Результаты анкетирования студентов  
по оценке лабораторно-практических занятий, %**

Ó-åá- í î á- çàâååå- í èå	×èñ- éí ñòó- ääí - ðí á	Âi ï ðî ñû áí êåðû														
		1-é		2-é		3-é		4-é		5-é						
		Äà	Í åò	Çä- ððå- í ý- þ ñü î ð- åå- ðè ðü	Äà	Í åò	Çä- ððå- í ý- þ ñü î ð- åå- ðè ðü	Äà	Í åò	Çä- ððå- í ý- þ ñü î ð- åå- ðè ðü	Äà	Í åò				
Í i Ä Ó	162	98,2	—	1,8	94,5	—	5,5	96,4	1,5	2,1	97,2	—	2,8	—	95,8	4,2

Результаты эксперимента показали, что методическая подготовка будущих учителей будет эффективнее, если при проведении лабораторно-практических занятий особое внимание будет обращаться на приведенные ниже показатели:

- знания в области концептуальных основ школьного биологического образования;

- выработку и развитие у студентов умений осуществлять сетевое, тематическое и поурочное планирование;

- усвоение студентами содержания школьных биологических предметов и установление внутрипредметных и межпредметных связей;

- использование различных форм, методов и средств в процессе преподавания биологии;

- отбор содержания учебного материала, выбор технологий, постановку опытов, проведение экскурсий, способствующих формированию биологических понятий;

- организацию самостоятельной и исследовательской работы учащихся;

- использование различных форм наглядности;

- развитие умений анализировать, обобщать, выделять главное, делать выводы;

- умение отстаивать свою точку зрения, принимать решения, творчески мыслить.

Считаем важным элементом в методической подготовке студентов изучение методического опыта, накопленного в регионе, участие в работе авторских

школ, экспериментальных площадок и профильных классов.

Для развития инициативы и творческого подхода на лабораторно-практических занятиях использовались проблемные задания, например такие:

- составить вопросы к анализу обобщающих уроков по биологии;

- разработать проблемные ситуации, для решения которых от учащихся требуются межпредметные знания;

- придумать задания для самостоятельной работы учащихся, способствующие развивающему обучению;

- предложить игровые методы, позволяющие определить уровень усвоения и развития биологических понятий;

- разработать внеклассные мероприятия по определенной проблеме (вечер, диспут и т.д.).

Выполнение таких заданий требовало от студентов отойти от привычных шаблонов, критически отнестись к работе, научиться отстаивать свое мнение, высказывать суждения по тому или другому вопросу, что в конечном счете стимулировало и актуализировало развитие у студентов таких качеств, как восприятие, воображение, память и мышление.

Работа над творческими заданиями опиралась на знания в области методики обучения биологии. Лабораторно-практические занятия позволили студентам выявить негативные моменты и ошибки, допущенные в работе учителей биологии, внести свои предложения по их исправлению.

Т а б л и ц а 2

**Результаты анкетирования студентов  
по выяснению эффективности  
использования практических работ**

Отделение	Курс	Число студентов	Ответы студентов, %		
			Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Биологическое	IV	50	86,2	1,2	12,6
	V	48	75,4	3,1	21,5
Химическое	IV	46	88,4	1,6	10,0
	V	44	73,6	5,6	20,8
Экологическое	IV	45	76,5	3,7	19,8
	V	42	70,2	7,2	22,6

ющих лабораторно-практические занятия и спецкурсы (78,4 %), считают, что проведение практических работ и исследовательской работы эффективно влияет на формирование и развитие практических умений.

При проведении лабораторно-практических занятий наша роль заключалась в организации, руководстве и консультировании студентов. Мы считаем, что очень важно научить студентов организовывать самостоятельную исследовательскую работу учащихся.

С целью выяснения отношения студентов к практическим работам как средству развития умений и навыков было проведено анкетирование во время педагогической практики (табл. 2).

Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть студентов придает значительное внимание практическим работам, которые способствуют формированию биологических понятий.

Качественный анализ ответов показал, что большинство студентов, посеща-

Поступила 20.06.03.



## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

**Г.А. Федотова,** докторант Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, доцент

Автором рассматриваются общие идеи и тенденции творческого саморазвития личности, выявляется специфика деятельности сельского учителя, связанная с особенностями не только социально-экономических условий села, но и сельского ребенка. Представлена модель «проживания» сельских учителей на курсах повышения квалификации, в рамках которой педагог проходит следующие этапы: функционирование, развитие, творческое саморазвитие.

The paper presents general ideas and tendencies of creative self-development of the person, reveals features of activity of the rural teacher, connected not only with specific social and economic conditions of countryside but with typical features of the rural child. The paper introduces a model of rural teachers' improving of professional skills at qualification improvement courses. Within the framework of the model the teacher passes stages of functioning, development, creative self-development.

Ценностными ориентирами любой современной школы могут выступать слова П.Ф. Каптерева: «Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу... Таким образом, не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать».

Саморазвитие относится к основным категориям педагогической науки, определяется как внутренняя активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала и является *обязательной составляющей* современного образования (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, М.С. Каган, М.В. Кларин, А. Маслоу, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Анализ множества исследований позволяет нам выделить как наиболее существенную характеристику саморазвития основной внутренний механизм развития личности в сознательном, качественном изменении самого себя, связанный со становлением субъектности. Иными словами, субъектность выступает качественным показателем саморазвития личности.

Наиболее общие идеи и тенденции творческого саморазвития личности состоят в следующем: это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации; индивидуально-личностное саморазвитие, направленное на разрешение противоречий и постоянно усложняющихся творческих задач; изменение структуры личности, возрастание роли внутренних источников развития; процесс видения жизненных перспектив; сознательное управление своим развитием; повышение собственной продуктивности; духовное самоукрепление; развитие умственного мира; стремление выразить неизвестное, превратить его в известное; прохождение личностью множества точек бифуркации (кризисов); интенсификация и повышение эффективности процессов «самости»: самопознания, самооценки, творческого самоопределения, творческой самореализации и само совершенствования личности<sup>1</sup>.

Анализ работ, затрагивающих проблемы творческого саморазвития и само совершенствования, показывает, что в основном они посвящены индивидуальным субъектам (педагогу, воспитателю, руководителю образовательного учреждения, учащемуся). Несмотря на то что в последнее время появились достаточно серьезные разработки в области творческого саморазвития педагога (Л.П. Квашко, А.С. Косогова, Ю.А. Лебейко, Н.Ш. Чинкина), проблема творческого саморазвития сельского учителя остает-

© Г.А. Федотова, 2004

ся недостаточно изученной. Это объясняется рядом причин: спецификой сельской школы и ее социокультурного пространства (восприятия ее как социального феномена), а также полифункциональной деятельностью педагога.

Специфические социальные условия функционирования сельской школы (слаборазвитость социальной инфраструктуры, изолированность, отдаленность, потребность своевременно реагировать на постоянно возникающие социальные проблемы детей и взрослого населения) ставят ее перед необходимостью выполнения многочисленных социально-педагогических и культурных функций. Современная сельская школа выступает селообразующим и культурно-образовательным фактором, имея целью оздоровление социальной среды обитания ребенка, преодоление отчужденности детей и родителей, восстановление вековой крестьянской традиции воспитывать «всем миром»<sup>2</sup>.

Особенности личностного развития сельского ребенка во многом обусловливаются окружающей его социокультурной средой, воздействие которой имеет как позитивные, так и негативные последствия. Педагогическому коллективу, чтобы правильно строить стратегию социально-педагогического сопровождения сельского ребенка, необходимо учитывать наиболее типичные его особенности, которые формируются под влиянием следующих факторов.

*Пространственная ограниченность сельской среды*, узость и однообразие поведенческих, нравственных и культурных образцов имеют следствием повышенный уровень монотомии (психологического пресыщения) сельского ребенка, медленный темп культурного развития, коммуникативных навыков, речевой культуры и общей образованности. Сельский школьник младшего возраста по сравнению с городским дольше овладевает речевыми навыками родного языка; бедность его словаря обусловлена бедностью стимулов среды, слабостью литературных влияний, отсутствием читательских интересов, своеобразием говора той или иной местности.

*Однообразие сельской среды* способствует выработке статического внимания, статического типа поведения, медленно переключающегося на новые раздражители, но обладающего общей устойчивостью. Внимание носит сравнительно пассивный характер. Раннее включение ребенка в трудовую жизнь, с одной стороны, формирует ценностно-целевую установку на практический результат, а с другой — подавляет и ослабляет целый ряд других функций, способствующих его раннему развитию (игровой деятельности, художественного творчества, интеллектуальной работы, физкультурно-оздоровительной деятельности).

*Постоянное пребывание взрослых на глазах ребенка* приводит к тому, что сельские дети не только быстро овладевают несложными трудовыми навыками взрослых, но и усваивают нормы поведения старших, их нравственные ценности. Ассоциативное поведение взрослых служит мощным стимулом для подражания.

*Близкое знакомство с природой* позволяет сельскому школьнику иметь обширный запас предметных представлений о явлениях природы и животном мире, наблюдательность, устойчивость внимания, особый характер мышления (недоразвитие анализирующего, логического мышления). Отличительными свойствами живых, ярких представлений ребенка являются наглядность, предметность (городскому ребенку свойственны более сильно выраженная вербальность, сравнительно меньшая наглядность). Здесь, видимо, и кроются причины затруднения сельского школьника в восприятии отвлеченных, абстрактных, понятий. Его ум обладает большей ясностью, полнотой, наглядностью, образностью. Для сельского ребенка характерны созерцательность, отсутствие торопливости и сентиментальности, сдержанность в выражении своих чувств, непосредственность, открытость, отзывчивость, самостоятельность в быту, склонность к чувственному восприятию окружающего мира.

Вышеперечисленное определяет высокие требования к личности сельского учителя. Он должен быстро адаптиро-



ваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям сельского образования, овладевать обновляющимся содержанием и технологиями обучения, природосообразующимися с личностью сельского ребенка, определять свое место в социокультурной жизни села, быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли. Становится очевидной необходимость непрерывного образования учителя, в рамках которого он смог бы развивать свой интеллектуальный потенциал, овладевать способами и приемами творческого саморазвития.

Когда ставится проблема изменения, роста, развития и саморазвития личности, ее эволюции (или инновации), то неизбежно возникает вопрос о способности человека к развитию, о потенциалах этого развития. Творческий потенциал личности, определяющий эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимися у человека ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой, детерминирующей их. Имеется основание полагать, что такая база (такой потенциал развития) есть системное образование личности, которое отличается *мотивационными, интеллектуальными и психофизиологическими резервами развития*, а именно: богатством потребностей и интересов личности, ее направленностью на все более полную самореализацию в различных сферах труда, познания и общения, уровнем развития интеллектуальных способностей, позволяющих человеку эффективно решать новые для него жизненные и профессиональные проблемы, особенно глобального характера, высокой работоспособностью человека, его физическими силами и энергией, уровнем развития психофизиологических возможностей. Только на такой психологической базе может осуществляться постоянный рост, продвижение и развитие взрослого человека<sup>3</sup>.

Анализ образовательной практики по формированию творческой саморазвива-

ющейся личности сельского педагога выявил ряд противоречий:

— между возросшими требованиями обновляющегося общества к педагогу, способному к творческому саморазвитию, и неготовностью основной массы учителей к работе в режиме творческого саморазвития;

— возможностями социокультурной среды в творческом саморазвитии и неразработанностью организационно-педагогических условий, стимулирующих сельского учителя к творческому саморазвитию;

— наличием широкой сети научно-методического сопровождения и недостаточной его эффективностью в удовлетворении индивидуальных потребностей и запросов сельского учителя в овладении технологиями саморазвития субъектов образовательного процесса;

— существующим потенциалом педагогического коллектива как коллективного субъекта и неспособностью управляемцев создать педагогический коллектив как полиролевую и профессиональную полифункциональную общность педагогов образовательного учреждения, находящуюся в постоянном развитии и саморазвитии.

Недостаточное реагирование педагогических вузов на подготовку будущих учителей к работе в сельской школе предопределяет кардинальные изменения в системе повышения квалификации учителей. Это касается всех структурных подразделений методической службы: сельской школы, районных методических объединений, курсов повышения квалификации.

Основной целью методической службы школы выступает создание условий для творческого самовыражения, саморазвития каждого члена педагогического коллектива как коллективного субъекта. Под коллективным субъектом будем понимать всякую совместно действующую или ведущую себя группу людей. При этом всякая совокупность людей, проявляющая себя через любые формы поведения, отношения, деятельности, общения, взаимодействия и т.п., есть коллективный субъект. К признакам, счита-

ющимся необходимыми и критериальными в описании коллективного субъекта, относятся: совместная продуктивная деятельность на основе осознания конкретной цели как существенно важной с практической и социальной точек зрения и признания ее выполняемости; взаимосвязь и взаимозависимость членов группы; способность к групповой саморефлексии. Установлено, что развиваться объект может только при условии приобретения им субъективных функций.

Чем выше уровень развития и саморазвития педагогического коллектива, тем более благоприятные условия и возможности для саморазвития и самосовершенствования создаются для педагогов и учащихся. В этом случае педагогический коллектив представляет собой «поле» для самосовершенствования, самоутверждения, саморазвития личности всех индивидуальных субъектов.

Вся методическая служба школы направлена на инициирование педагогических инноваций, разработку индивидуальных «Я-концепций творческого саморазвития педагога». В рамках школьного методического объединения педагог овладевает способами и приемами организации поисково-исследовательской, опытно-экспериментальной, культурно-просветительной деятельности совместно с учащимися, родителями, взрослым населением села. С одной стороны, это позволяет школе стать сельским социокультурным центром, а с другой — создает благоприятные условия для инициирования и реализации творческого потенциала сельского учителя, формирования «заказа» на курсы повышения квалификации.

Происходят изменения и в организации и содержании курсов повышения квалификации сельских учителей. Основными принципами проектирования программы повышения квалификации выступают:

— диагностика, направленная на уточнение, коррекцию профессиональных затруднений педагога и составление индивидуального образовательного маршрута в рамках свободы выбора содержания, форм и способов повышения квалификации;

— модульная организация обучения, гибкость, вариативность, позволяющие реагировать на возникающие проблемы в практике образования, социально-экономической среде, общественных отношениях;

— «выращивание» способностей учителя к самоорганизации социально-педагогической деятельности и мышления как ценностно-целевой ориентир повышения квалификации;

— субъектность позиции обучаемого, проектность и проблемность обучения, реализующая деятельностный подход в образовании.

Вариативность повышения квалификации заключается в «проживании» сельским учителем следующих стадий: функционирование, развитие, творческое саморазвитие.

Цель первого этапа — снятие затруднений педагога и овладение им способами и приемами развития личности. Особо выделяются запросы сельского учителя на информационную поддержку по методическим аспектам (проведение интегрированных и однопредметных уроков в классах-комплектах; изучение динамики учебных достижений и личностного развития школьников; психологические особенности деятельности разновозрастных групп в сельских малочисленных школах и т.д.), что составляет ядро, инвариантную часть, программы курсов. Вариативная часть направлена на развитие основного, на наш взгляд, качества педагога — инновационного потенциала, заключающегося в его способности к саморазвитию и реализации в сфере образования инновационных идей, проектов и технологий. Один из результатов этапа — индивидуальный (групповой) проект профессиональной деятельности по актуальной проблеме. Тематика проектов весьма разнообразна: «Самостоятельная работа школьников как фактор личностного развития», «Образовательные технологии обучения в классах с малой наполняемостью», «Социальное партнерство как необходимое условие жизнедеятельности в сельском сообществе» и др. В межкурсовой период осуществляются реализация данного проекта, рефлексия собственной деятельности, вносятся корректировки в «Я-концеп-



цию», формулируется «заказ» на содержание следующего этапа курсов повышения квалификации — этапа развития.

Особенность второго этапа — погружение участников в рефлексивную деятельность. Постоянное соотнесение (интеграция) индивидуального опыта с опытом социальным (сконцентрированным в науке) определяет личностный смысл непрерывного образования взрослого человека. *Опыт + рефлексия этого опыта = развитие*. Интенсивно осуществляется синтез познавательных интересов и мотивов достижения личности, что лежит в основе *творческой активности познающего субъекта*. Это достигается в рамках организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр, моделирования и разбора проблемных педагогических ситуаций и т.д. Процесс поиска некоторого познавательного результата приносит слушателю курсов особое эмоциональное удовлетворение, позволяя воплотить свои творческие силы. Учителя возникает потребность в создании таких условий, которые позволяли бы ему проявлять свои способности; ориентировка как простая ответная реакция на новизну превращается в систему устойчивых познавательных запросов, в интерес к постановке проблемы, в активный поиск информации. Этап заканчивается составлением плана индивидуальной работы в межкурсовой период.

Третий этап — творческое саморазвитие — осуществляется в рамках системологического подхода, который дает возможность осознать не только ме-

ханизмы, внутреннюю структуру и основные компоненты творческого саморазвития личности, но и условия или факторы, оказывающие влияние на динамику и направленность саморазвития. Исходя из того что творческое саморазвитие — сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, ценностный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты, вся учебно-познавательная деятельность слушателей курсов направлена на осознание, формирование и развитие вышеназванных компонентов. Использование на занятиях эвристических технологий, технологий развития критического мышления, синергетических форм, методов и приемов позволит повысить эффективность результатов.

Таким образом, мы рассматриваем творческое саморазвитие сельского учителя как процесс, качественную интегральную характеристику личности и результат индивидуальной самоорганизуемой деятельности, одним из факторов содействия которой выступает повышение квалификации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996.

<sup>2</sup> См.: Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: Пособие для педагогов. Минск, 2000.

<sup>3</sup> См.: Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности: Ценностно-смысловой анализ. СПб., 2001.

Поступила 14.08.03.

---

## АЭРОКОСМИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

**В.В. Кольга, проректор по довузовской и воспитательной работе  
Сибирского государственного аэрокосмического университета, доцент**

Важнейшим фактором будущего развития Красноярского края является стабильное воспроизведение кадров для аэрокосмической отрасли. В системе непрерывного аэрокосмического образования, созданной на базе Сибирского государственного аэрокосмического университета, значительное место занимает дополнительное образование школьников. В статье рассматриваются особенности профильного образования на довузовской ступени в Аэрокосмической школе, построенного на технологиях педагогической интеграции.

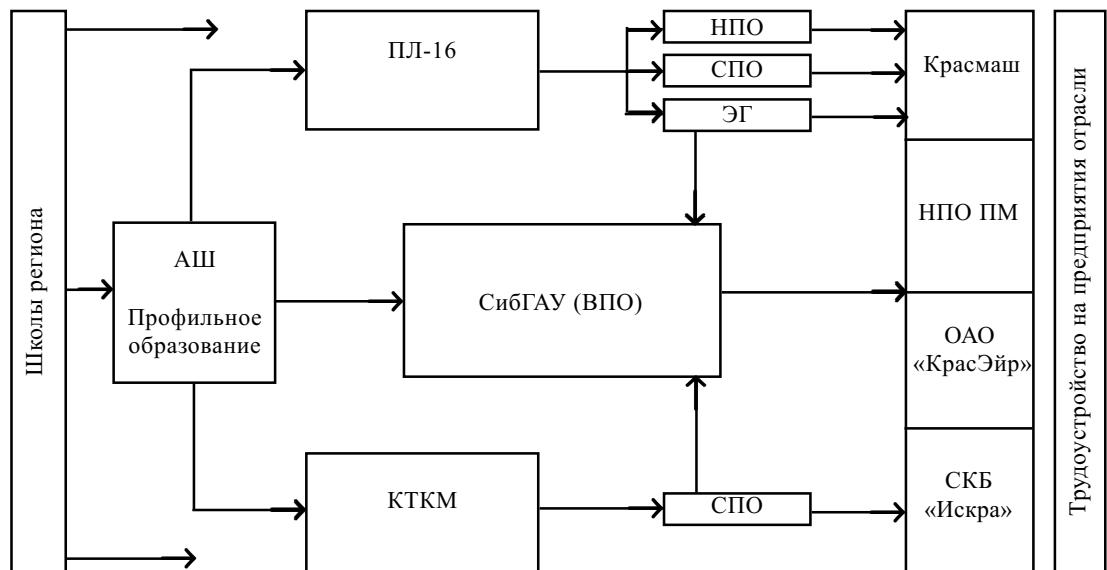
© В.В. Кольга, 2004

The most important factor of Krasnoyarsk region further development is the stable personnel training for the aerospace industry. In the system of continuous aerospace education the particular place is devoted to the schoolchildren's supplementary education. The professional education of schoolchildren at the aerospace school is based on the pedagogical integration techniques.

Лидерами современного образования сегодня могут стать учебные заведения, которые, во-первых, обладают мощными информационными, кадровыми, научными, материальными и другими ресурсами или в состоянии их привлечь, а во-вторых, способны сосредоточить и системно реализовать нестандартные педагогические методы и подходы. Поиск новых форм социального партнерства стал возможен в условиях практически не ограниченных возможностей для интеграции всех уровней образования. Большинство ныне существующих многоуровневых образовательных систем было создано в период начала и середины 1990-х гг.,

т.е. в период острейшего экономического кризиса, и такие формы сотрудничества вполне отвечали тогдашним целям выживания (эффект экономии на масштабе). В условиях относительной стабилизации ряд структур оказались слишком громоздкими и неспособными к восприятию новых требований развития.

Интегрированная система многоуровневого аэрокосмического образования на базе Сибирского государственного аэрокосмического университета (рис. 1), созданная в период кризиса, за все прошедшие годы доказала свою жизнеспособность и смогла сконцентрировать новый потенциал для качественного роста.



Р и с. 1. Интегрированная образовательная система подготовки кадров для аэрокосмической отрасли

Благоприятным фактором, потенциально способствующим успешному решению указанных проблем, является наличие в Красноярском крае передового аэрокосмического комплекса с полностью сформированной соответствующей инфраструктурой. Помимо ряда ведущих предприятий ракетно-космической и авиационной отрасли (ГУП «Красмаш- завод», НПО прикладной механики

им. академика М.Ф. Решетнева, ОАО «Красноярские авиалинии» и др.) комплекс включает в себя сеть учебных заведений, обеспечивающих все уровни подготовки специалистов. Ведущим ее звеном является Сибирский государственный аэрокосмический университет (СибГАУ). Составляющими системы непрерывного образования в этом комплексе являются:



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

— профильная Аэрокосмическая школа (АШ) — муниципальное образовательное учреждение системы дополнительного образования с 4-летним циклом обучения (8—11-й классы) по направлениям: аэрокосмическая техника, радиоэлектроника, экономика, технические науки;

— профессиональный лицей № 16, обеспечивающий два уровня образования своих выпускников (начальное (НПО) и среднее (СПО) профессиональное образование) по направлениям: машиностроение, металлообработка, сварка, электромонтаж и др., с экспериментальными группами (ЭГ), обучающимися по согласованным с вузом программам;

— Красноярский техникум космического машиностроения (КТКМ).

Развитие аэрокосмического образования в интегрированном режиме выделяет в качестве приоритетных некоторые субъекты системы, обладающие большим потенциалом развития. В структуре данной системы такое место занимают довузовская подготовка и профориентация, а именно дополнительное профильное образование старших школьников в Аэрокосмической школе. АШ — единственное в регионе учебное заведение, выступающее, с одной стороны, связующим звеном между средней и высшей школой, а с другой — совершенно самодостаточным по воплощаемым здесь инновационным педагогическим идеям и технологиям образовательным учреждением. К ним относятся ценностный подход к моделированию содержания образования, уникальное образовательное пространство трех модулей — учебного, исследовательского, локальной экспресс-апробации; индивидуальное расписание учебных занятий, система продвижения научных исследований учащихся, система методической работы, пакет авторских интегрированных учебных курсов по направлениям «Летательные аппараты», «Электроника», «Технические науки», «Экономика», методика мониторинга качества образования, система диагностики технической креативности и самомотивации школьников.

Образовательный процесс в АШ выстроен по определенной схеме.

1. Ученик, приходя в АШ, выбирает одно из четырех учебных направлений. Это — его первый выбор.

2. Второй выбор — выбор предметов. Из 3—5 возможных на каждом направлении ученик выбирает два базовых (для направления «Точные науки» — «Чертение» и «Информатика»).

3. Третий выбор касается дополнительных предметов, которые могут быть как «предметными» («Информатика» для экономистов), так и «надпредметными» («Техническое моделирование» для ученика, выбравшего направление «Экономика»).

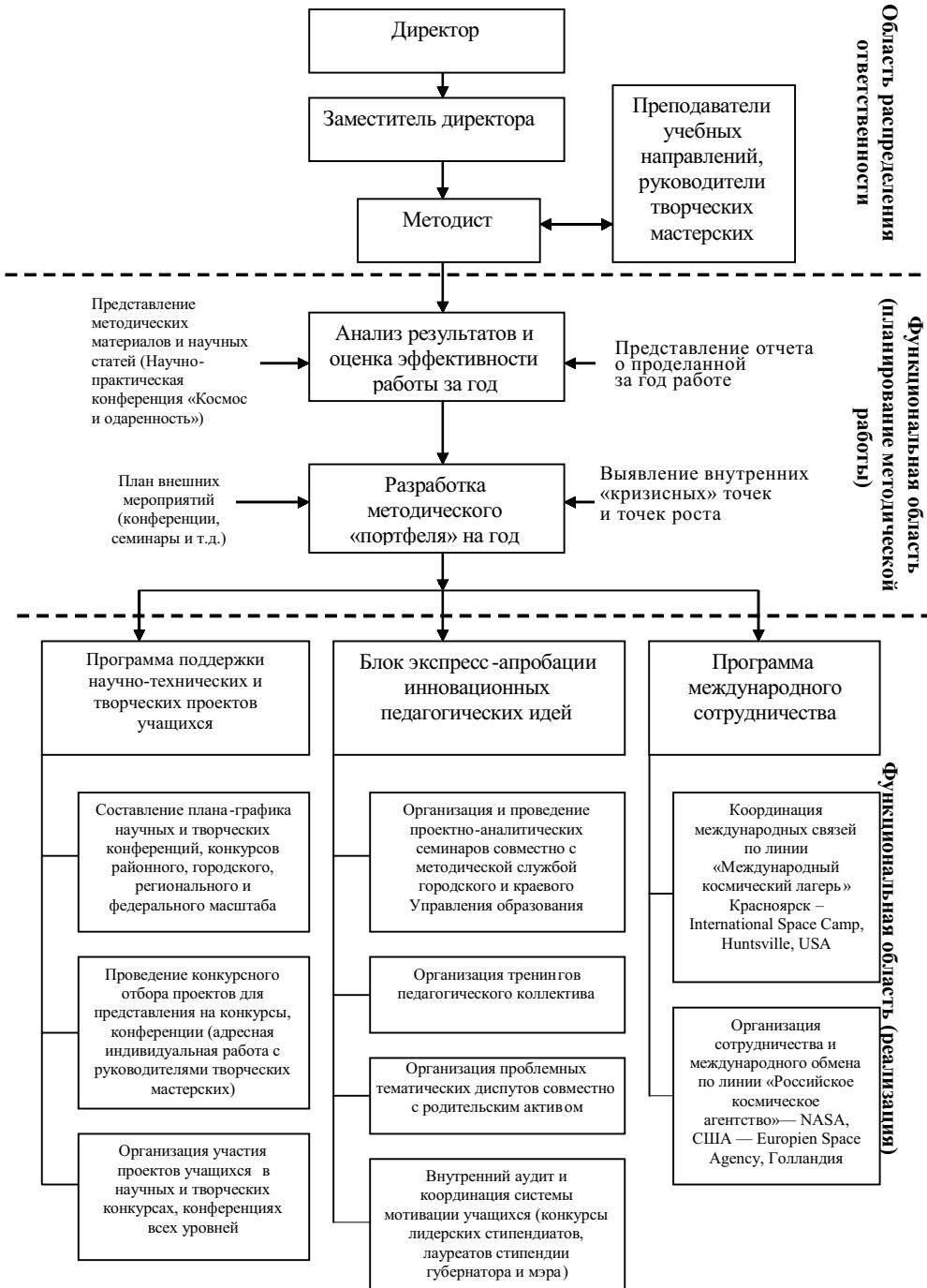
Такой подход вполне оправдан, так как исследования психологов показывают, что старшеклассники в состоянии определять как минимум половину содержания своего образования. Ученики сами выстраивают свою образовательную траекторию. Нет разделения на учебные группы. Постоянное обучение в разных по составу, численности временных группах развивает коммуникативную компетентность ребят. В определенной степени учащиеся регулируют и продолжительность обучения. Дельта времени, которым они могут распоряжаться, ограничивается только набором предлагаемых занятий — уроков и творческих мастерских. Кроме того, каждая предметная и надпредметная область представлена несколькими педагогами, и в данном случае не учитель решает, кто придет к нему на занятия, а ученик сам выбирает себе преподавателя. Фактически введена своеобразная презумпция ответственности — но именно это и служит лучшим средством самомотивации наших учеников.

Еще одной особенностью организации образовательного процесса в АШ является научно-исследовательская деятельность учащихся в рамках соответствующего образовательного пространства. Появление такого модуля в пространстве АШ продиктовано особенностями инженерного образования — необходимостью погружения учащихся в замкнутый цикл научного исследования — от идеи и ее

конструкторской и технологической проработки к реализации, апробации и оценке результата. Научно-исследовательской работой со школьниками в творческих мастерских занимаются все преподаватели АШ. Высокий уровень компетенции руководителей творческих мастерских

(7 кандидатов наук, 5 доцентов, 1 профессор, 10 аспирантов) позволяет ребятам выполнять серьезные работы и достигать значительных результатов.

В рамках научно-исследовательского модуля создана система продвижения научных работ учащихся АШ (рис. 2).



Р и с. 2. Схема управления методической работой в Аэрокосмической школе



Интегрированный междисциплинарный подход к обучению стимулирует ребят самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи. Особенно актуально это для таких курсов, как «Информатика», где школьники не просто знакомятся с основными программными продуктами, но и рассчитывают с их помощью параметры будущих моделей самолетов, ракет, изучают базовые закономерности такой дисциплины, как «Сопротивление материалов», моделируют поведение естественных и искусственных систем.

Рейтинг профильного довузовского образования неизменно высок. Это подтверждается стабильным на протяжении пяти лет ростом почти на 10 % численности учащихся АШ, а также увеличением числа выпускников школы, ставших студентами вузов (в общем наборе абитуриентов в СибГАУ им принадлежит около 17 %).

Идеи непрерывного образования с переменным успехом воплощаются в нашей стране с 1917 г. Наблюдения показывают, что по большей части проектируется и реализуется не сама система, а ее отдельные элементы. Коренное отличие непрерывного образования в СибГАУ заключается в том, что здесь создана максимально наполненная система непрерывного образовательного сопровождения. Наша многолетняя практика свидетельствует, что это — наиболее оправданный путь достижения качества образования мирового стандарта. Однако подобных положительных примеров не так много. Большинство неудач связано с асимметричностью пространства целей, ресурсов, функциональных особенностей средней общеобразовательной, начальной, средней профессиональной и высшей школы.

На преодоление проблем подобного рода и направлен наш эксперимент, целями которого являются:

— разработка управлеченской и профессионально-педагогической модели нового качества непрерывного аэрокосмического образования;

— создание условий для распространения уникальной модели системы непрерывного образования СибГАУ.

Отметим ряд уникальных особенностей разрабатываемой модели.

Во-первых, большинство субъектов эксперимента — это вполне самостоятельные и самодостаточные учебные заведения, с уже сложившимися традициями взаимодействия. Аэрокосмическая школа г. Красноярска решает эту проблему особым образом. Прежде всего само позиционирование школы как специального учреждения аэрокосмического образования обозначает выход на уникальную целевую аудиторию, которой является одаренная, способная творчески мыслить молодежь. Это условие предполагает вовлечение в учебный процесс мощных материально-технических, кадровых, информационных ресурсов, грандиозного научного и методического потенциала, имеющихся сегодня у высшей школы. Сейчас просто невозможно представить себе работу Аэрошколы без активного участия со стороны Сибирской аэрокосмической академии. Именно поддержка академии позволяет Аэрошколе сохранять свой творческий и исследовательский потенциал, развивать новые идеи.

Во-вторых, мы рассматриваем успешность и конкурентоспособность наших учащихся как взаимодополняющие факторы, способствующие личностной социализации. Существует достаточно много педагогических моделей успешности / конкурентоспособности, где эти категории наполняются самым многообразным набором дополнительных факторов. Мы избежали подобных проблем, определив следующую зависимость: успешный ученик = успешный студент = успешный специалист.

Коллектив Аэрошколы создает все условия для своих учащихся, чтобы они за четыре года обучения смогли адаптироваться к требованиям вуза, понять и начать реализовать возможности высшего образования. Для этого в учебный процесс Аэрошколы включена система инноваций: от открытого индивидуального образовательного маршрута (выбор учебного направления + собственное расписание) до возможностей многоуровневого продвижения собственных исследовательских и творческих проектов на конференциях и конкурсах всех уровней.

Поступила 13.02.04.

## ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

**Л.Л. Кайниня,** зав. кафедрой программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем Курганского государственного университета, доцент

В статье вводится понятие «информационное пространство», предлагается технология формирования такого пространства. Сформированная по предлагаемой технологии трехуровневая метамодель информационного пространства территориальной (областной) системы управления образованием позволяет получить объективную оценку качества деятельности образовательных учреждений территории, повысить эффективность управления как отдельным образовательным учреждением, так и территориальной системой образования в целом. Метамодель может быть использована для реинжиниринга автоматизированной информационной системы управления образованием территории и развития системы управления.

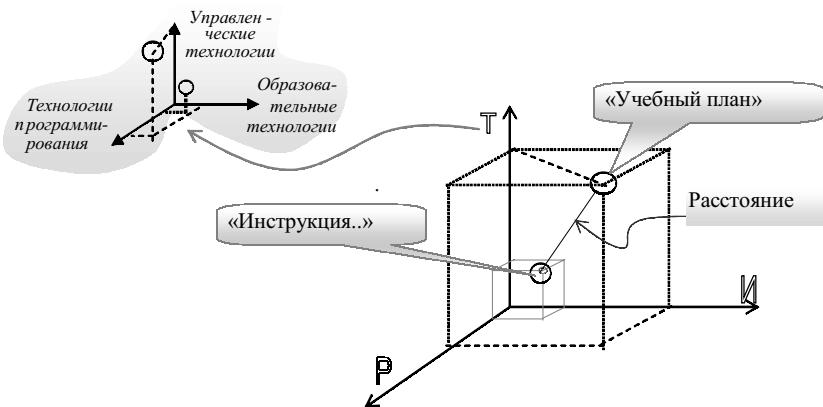
In the article the concept of information space is considered. The three-level metamodel of information space of a territorial (regional) education system created on the basis of the technology offered allows to raise objectivity in an estimation of quality of activity of educational establishments of territory, to raise a management efficiency of an educational establishment and of a territorial education system as a whole. The metamodel can be used for reengineering the automated information control education management system and development of the system.

Информационное пространство является средством упорядочения объектов *информационной среды*, определяемой множествами информационных ресурсов, технологий, средств их поддержки и преобразования. Наполнение информационной среды зависит от отрасли общественной деятельности, которую она поддерживает.

*Информационное пространство* будем рассматривать как  $n$ -мерное евклидово пространство классов параметров информационной среды. Положение объекта информационной среды в ин-

формационном пространстве обуславливает его функции и свойства. Расстояние между объектами позволяет определить, насколько они различаются.

Информационная система образовательного учреждения может обладать такими объектами, как автоматизированный программный модуль «Учебный план» и текстовый файл «Инструкция по заполнению индивидуального плана-отчета». На нижеприведенном рисунке схематически показано положение объектов в трехмерном пространстве классов параметров верхнего уровня иерархии.



Положение объектов информационной среды в информационном пространстве:

$I$  — требования объекта к инфраструктуре;  $T$  — эффективность поддерживающей объект информационно-коммуникационной составляющей технологии;

$P$  — сложность структуры информационных ресурсов объекта

© Л.Л. Кайниня, 2004



Модуль «Учебный план» предъявляет жесткие требования к характеристикам интрасети учреждения, которая должна обеспечить корпоративную работу над формированием учебного и рабочего плана, распределением нагрузки, расчетом штатного расписания с автоматизированных рабочих мест задействованных в этом процессе специалистов. Технологические решения обработки входных и выходных потоков данных, их преобразования в модуле имеют высокий уровень сложности. Непростая структура объекта «Учебный план» чувствительна к кадровым ресурсам и объемам памяти. Требования текстового файла «Инструкция...» к технологическим решениям, инфраструктуре и ресурсам минимальны.

Количественная оценка каждой из характеристик вышележащих уровней иерархии определяется по значениям параметров нижележащих уровней (кроме нижнего). Для описываемого случая ее можно получить по формуле:

$$T_{\text{объекта}} = w_1 * Y + w_2 * \Pi + w_3 * O,$$

где  $Y$  — эффективность информационно-коммуникационной составляющей управляемой технологии;  $\Pi$  — эффективность используемых технологий программирования;  $O$  — эффективность образовательной технологии;  $w_i$  — балловый вес (значимость) компонента,  $w_1 + w_2 + w_3 = 1$ .

Значения  $Y$ ,  $\Pi$  и  $O$  являются целыми числами, принадлежащими промежутку от 0 до 100, значения балловых весов промежуточных уровней — вещественными числами из интервала от 0 до 1.

На нижнем уровне иерархии значение параметров определяется в соответствии с выбранными критериями. Эффективность каждой из технологий оценивается через ресурсные и временные затраты. Например, эффективность информационно-коммуникационной составляющей управляемой технологии будет представлена затраченными человеко-часами ([ч.], Трудоемкость), объемом времени работы компьютеров ([ч.], Амортизация), объемами используемой памяти компьютера на полный технологический цикл ([Мб], Ресурсоемкость),

а также точностью полученного результата ([%], Точность).

На прохождение технологической цепочки от формирования учебного плана до расчета штатного расписания и генерации выборок для диспетчера расписаний в модуле «Учебный план» может быть затрачено 16 чел.-ч, 16 ч машинного времени, совокупный объем созданного массива данных может составить 1,5 Мб, штатное расписание может быть рассчитано на 98 % (т.е. 2 % часов не распределены между преподавательским составом в силу определенных обстоятельств).

Формула расчета, использующая в виде операндов значения нижнего уровня, должна учитывать специфику оцениваемой ветви и обеспечивать приведение результата к целому значению, принадлежащему интервалу от 0 до 100:

$$T^y_{\text{модуля «Учебный план»}} = \text{ЦЕЛОЕ}(10^{-\frac{[\text{Затраты}]}{k}} * 100),$$

где  $\text{Затраты} = (1 + (1 - \text{Точность}/100)) * * (w_1 * [\text{Трудоемкость}] + w_2 * [\text{Амортизация}] + w_3 * [\text{Ресурсоемкость}]),$

$w_1 = [\text{Стоимость 1 человеко-часа}] = = 100$  [рублей/час],

$w_2 = [\text{Амортизация аппаратного комплекса в час}] = 5$  [рублей/час],

$w_3 = [\text{Стоимость 1Мб жесткого диска}] = 0,1$  [рублей/Мб];

$k = 1,5 * 10^5$ .

$$\text{Например, } [\text{Затраты}] = 1,2 * (100 * 16 + + 5 * 16 + 0,1 * 1,5) = 2\ 400,18 \text{ [рублей]} \Rightarrow \Rightarrow T^y_{\text{модуля «Учебный план»}} = 96.$$

Пусть достижение искомого результата оценивается в 40 у.е. (баллов). Тогда 60 баллов можно использовать для стимулирования снижения затрат.

Выполнение вышеописанного объема работ без использования автоматизированных средств требует затраты 80 чел.-ч и соответственно 8 000 руб., что оценивается интегральной оценкой в 88 у.е. (баллов). Снижение эффективности технологии при одинаковом результате отражается в утрате 8 у.е. (баллов).

Сформированная по вышеописанной технологии трехуровневая метамодель информационного пространства профессиональной деятельности территории

риальной (областной) системы управления образованием позволяет повысить объективность в оценке качества деятельности образовательных учреждений территории и эффективность управления как отдельным образовательным учреждением, так и территориальной системой образования в целом. На третьем (нижнем) уровне метамодели обеспечивается подготовка информации для принятия решений по оперативному управлению (ОУ); на втором (среднем) уровне формируется обобщенное представление об образовательных учреждениях различных типов и видов территории, осущес-

твляется подготовка информации для принятия решений по лицензированию, аттестации и аккредитации ОУ; на первом (верхнем) уровне определяются особенности и стратегия развития образовательной деятельности территории в целом.

Качество информационного пространства обусловлено качеством подготовки специалистов в области информатики и может быть обеспечено высокой адаптивностью методической системы обучения информатике, поддерживаемой модернизируемой автоматизированной информационно-управляющей системой.

Поступила 04.12.03.



## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### «БЕСПОЛЕЗНОСТЬ» И НЕОБХОДИМОСТЬ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

**Т.В. Куликова, ст. научный сотрудник кафедры философии Нижегородского государственного педагогического университета, доцент**

Статья посвящена проблеме специфики и места философского знания в системе образования в соотношении с гуманитарным и естественно-научным знанием. Философское знание рассмотрено в новом аспекте: как знание границы. Сделан акцент на значимости метафизических вопросов в определении человеком собственной мировоззренческой позиции. Дано обоснование необходимости формирования философской культуры чтения (интерпретации) текста, философской культуры мышления и воспитания личности с высокой степенью мыслительной свободы. Творчество, свобода, критичность и независимость мышления представлены как основные смыслы философского образования.

The article is devoted to a problem of specificity and place of philosophical knowledge in the system of education in comparison with humanitarian and natural-scientific knowledge. The philosophical knowledge is considered in new aspect: as knowledge of border. The accent on the importance of metaphysical questions in establishing man's own outlook is made. The substantiation of necessity of formation of philosophical culture of reading (interpretation) of the text, philosophical culture of thinking and education of the person with a high degree of freedom in thinking is given. Creativity, freedom, criticism, and independence of thinking are presented as the basic notions of philosophical education.

Необходимость философского образования и воспитания философской культуры мышления не нужно доказывать тому, кто действительно стремится к глубокому познанию мира и видит в образовании возможность приобщиться к мудрости поколений, расширив этим свой горизонт видения мира. Но к сожалению, сегодня у многих студентов отсутствует внутренняя потребность в образовании вообще и в философском образовании в частности. Где искать причины этого явления? И как достойно выйти из столь непростой ситуации? Ведь мы теряем тот уровень образования, о котором в свое время Ф.М. Достоевский сказал: «По-русски образованный человек». По его мнению, «безмыслие», подавление в себе всякой самостоятельности мысли есть неуважение к самому себе, «подлое самоотрицание себя». В деле просвещения, «действительно просвещения, а не потрясения», как самое главное он выделил роль учителя: «Учитель — штука тонкая; народный, национальный учитель вырабатывается веками, держится преданиями, бесчисленным опытом»<sup>1</sup>.

Трудно не согласиться с Достоевским, равно как и не признать очевидное: унизительное положение учителя в нашем обществе. Печальное явление действительности: и время упущено, и денег у государства на просвещение не хва-

тает. И все-таки не будем становиться пессимистами, хотя, по мнению ведущих ученых современности, мы и являемся свидетелями глубочайшего цивилизационного сдвига или перехода, великого культурного надлома, значение которого еще предстоит выяснить и понять.

С.П. Капица назвал основную причину колossalного разрыва между внешними сторонами жизни и ее духовным содержанием. Это — экстенсивное развитие человечества, которое не оставляло времени на выработку ни философии, ни мировоззрения, и которое сейчас «в исторически кратчайшие сроки завершается». Стоит прислушаться к его мнению: «...проповедовать пессимизм в области науки, в области знания, которое должно ориентировать людей на будущее, несправедливо»<sup>2</sup>. Возможность преодоления «дефицита оптимизма», необходимого для разрешения мирового кризиса, С.П. Капица видит в русской интеллектуальной традиции мыслить не узко практически, руководствуясь сиюминутными целями и задачами, а «глобальными масштабами». Эту традицию он связывает с именами В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского и с русской религиозной философией. Действительно, в философском наследии нашей культуры мы находим такие примеры, как «соборность» А.С. Хомякова, «всединство»

© Т.В. Куликова, 2004

Вл. Соловьева, «всечеловечность» Ф.М. Достоевского, «космизм» Н.Ф. Федорова и др.

Примечателен тот факт, что и учёные — физики, математики — говорят о необходимости иметь не только специальное, но и гуманитарное образование, а некоторые высказывают свое глубокое убеждение в том, что XXI в. будет веком гуманитарных наук (Н.Н. Моисеев). Тенденция к интеграции разных типов знания — гуманитарного, естественно-научного, философского — сегодня очевидна. А вопросы образования, формирования нового сознания и новых ценностей в современных условиях становятся жизненно важными, приобретают особую остроту. Как говорил Достоевский, «...сделаться человеком нельзя разом, а надо выделаться в человека» — тут важна дисциплина, постоянная работа над самим собой<sup>3</sup>. Это и есть отличительная особенность философского мышления, необходимого как в гуманитарном, так и в естественно-научном познании.

Гуманитарные науки всегда играли важную роль в выработке доминирующих культурных ценностей и смыслов. Они в отличие от естественных наук ориентированы на познание целостности человеческого духа, единства рационального и иррационального в человеке. Ф. Лесур видит фундаментальную роль гуманитарных наук «в диверсификации и обогащении восприятия: именно они способствуют сокращению расстояния между различными культурами»<sup>4</sup>. М.М. Бахтин выделил исходную точку и объект гуманитарного познания — текст, благодаря которому прошлое открыто для настоящего и будущего. Текст задан как проблема, а его интерпретация — как сотворчество.

Любой культурный текст (философский, научный, художественный, библейский) сохраняется и передается благодаря интерпретации. Ее задача — выявлять все новые, ранее не замеченные аспекты и смыслы текста, которые могли бы способствовать обогащению духовного мира современного человека. Интерпретация «ведет» текст от одного адресата к другому, делая его произведением — живым

текстом с живым знанием и истиной. Интерпретации одного и того же текста меняются по разным причинам. Этому могут способствовать, в том числе, и новые, ранее не известные факты. Накопленные знания подталкивают к пересмотру общеизвестных истин, положений, долгое время считавшихся бесспорными, незыблемыми, или, напротив, возвращают к забытым ценностям и смыслам, когда-то попавшим под запрет явлениям. В постоянно возобновляемой интерпретации формируются новые образы мира и человека, новые понятия, открываются новые смыслы и новые возможности уже имевшихся в прошлом научных открытий, интересных идей, в свое время оставшихся либо незамеченными, либо не осмысленными в должной степени.

Одним словом, постоянно возобновляемая интерпретация расширяет тематический, интеллектуальный горизонт мысли. Но всегда что-то остается за его чертой: непонятое, неоформленное, неопределенное и т.д. Это является поводом еще не один раз вернуться к прочитанному тексту. Есть и другая причина: всякий текст рассчитан на понимание, ибо в нем самим автором (неточностью замысла и выражения основной идеи, недосказанностью, противоречивостью суждений и т.д.) заложен творческий акт чтения, множественность интерпретаций.

У точных наук совсем другие цели и задачи. Сегодня они вынуждены считаться с неблагополучием ситуации, в которой оказалось человечество. А человек все больше попадает в зависимость от им же созданного искусственного мира. Достижения в одной области оборачиваются серьезными проблемами в другой. Не может не волновать вопрос о том, к чему может привести неразумное и бесконтрольное использование научных открытий. Наука настолько стремительно вошла в нашу повседневную жизнь, что последствия этого еще не осмыслены должным образом ни ею самой, ни философией. Очевидно, формы ее участия в культурной жизни изменились. В своем развитии наука достигла такого уровня, что необходимостью стало ее антропологическое измерение.



Сегодня имеет смысл осознать проблему существующего дисбаланса между гуманитарной и естественно-научной доминантами человеческого познания и принять правило мудрых греков: «лучшее — мера». Нарушение меры может свести гуманитарное знание к пустому теоретизированию, отрыву от жизни, а естественно-научное — сделать опасным, если оно расценивается исключительно как эффективное средство для удовлетворения растущих потребностей человека. В этом контексте вопрос о пре-делях и возможностях рационализации гуманитарного знания, элементов иррационального и гуманизации естественно-научного знания представляет особый интерес.

Деление наук на актуальные и неактуальные может опираться лишь на узкопрактические, а не на философские критерии. Способ существования философского сознания — это знание границы, определяющее меру возможного и невозможного, позитивного и негативного, допустимого и недопустимого и т.д. Как справедливо заметил А.С. Ахиезер, в нашем обществе с «расколотым культурным полем» проблема между приобретает особую остроту, «составляет фокус движения современного философствования». Интерес к этой проблеме следует рассматривать как факт, логически связанный с духом нашей эпохи, с потребностью преодоления кризиса традиционных представлений о мире и человеке. В сложившейся ситуации нравственно-духовного неблагополучия и низкого уровня ответственности людей за свои действия и бездействия философское сознание как знание границы обретает общечеловеческую значимость.

Философия представляет собой сознательное, интеллектуальное, рациональное начало в развитии культуры, которое, несмотря на возросший интерес к иррациональному, продолжает быть ведущим. Философия остается востребованной в роли «критической совести культуры». А критика, как верно заметил Д.С. Лихачев, — это высшее проявление сознательности. Кроме того, размышляя над природой литературного творчества,

он высказал, на мой взгляд, очень верное суждение: у каждой эпохи свое отношение рационального и иррационального, организованного и стихийного. Их соотношение постоянно меняется, но искусственное увеличение того или другого ведет к «перехлестам». «Если увеличить долю рациональности, может исчезнуть искусство, как и в обратном случае. Есть какие-то „допуски“, различные для каждой эпохи. Чем это определяется, пока сказать трудно, но, во всяком случае, они вполне определенные, и то, что допустимо в одну эпоху, ведет к гибели искусства в другую. Это какая-то исторически обусловленная относительность. <...> Рост организованного, сознательного начала в литературном творчестве идет вопреки отдельным элементам возвращения к стихийности в абсурдном творчестве, вопреки временному росту интереса к бессознательному... вопреки росту интереса к иррациональному и экзистенциальному в философии, вопреки отдельным модам на „расторможенный“ стиль и пр.»<sup>5</sup>.

Возрастание организованности или рациональности Д.С. Лихачев связывал с историчностью сознания, оценивая ее как важное достижение интеллектуальности. Историческое сознание предъявляет человеку требование осознать историческую относительность своего собственного сознания. Знание этой относительности академик считал чрезвычайно важным в формировании ответственного сознания, связывал его со способностью ума понять собственную ограниченность. Именно историчность нашего сознания и нашего настоящего охраняет ценности в быстро меняющейся жизни.

Совершенно очевидно, что без усиления элементов сознательности и критичности справиться с кризисной ситуацией на современном этапе, сделать правильный выбор вряд ли возможно. Не исключено, что сегодня человечество стоит перед последним своим выбором. Надо отдавать себе отчет в том, что выбор — это и потеря: выбирая одну возможность, мы теряем другие, отказываясь от них. Выбор накладывает ограничение на произвольность действий. Лишь

*определенные* возможности оказываются реализованными. По К. Леви-Строссу, любой демиург, даже самого малого масштаба, проявляет ревнивый характер, т.е. накладывает ограничения, подобно тому как горшечница (она же и ревнивица) ограничивает произвольность материи. Другими словами, наличие выбора предопределяет собой свободу и ограничивает ее одновременно. «Свобода не может существовать в условиях ничем не ограниченного выбора, ибо отсутствие границ выбора есть отсутствие самого выбора, следовательно, и отсутствие свободы»<sup>6</sup>.

Значение критики возрастает на определенном этапе развития в условиях тех «перехлестов», о которых говорил Д.С. Лихачев, но может быть сведено к нулю, «если она будет довольствоваться претензией на роль наставницы и выносить безапелляционные постановления: это хорошо, это плохо»<sup>7</sup>. Задача критики — «расширять культурный горизонт» и обогащать восприятие, среди растущих «форм подделок под талант и новизну» выделять действительно «подлинную новизну подлинно художественных произведений». Свое мнение относительно того, какой должна быть критика, высказал О. Мандельштам: критики как произвольного истолкования не должно быть, «она должна уступить место объективному научному исследованию». Интересным является и его ответ на вопрос, какой должна быть поэзия: «...она совсем ничего не должна. Никому она не должна, кредиторы у нее фальшивые»<sup>8</sup>. О философии можно сказать то же самое: она никому ничего не должна. Объяснение — в определении Г.Г. Шпета: «Философия есть искусство как высшее мастерство мысли, творчество красоты в мысли — величайшее творение; выражение безобразного, украшение безобразного, творение красоты из небытия красоты. Философия есть искусство, то есть она начинает существовать „без пользы“, „без задания“, „чисто“...»<sup>9</sup>. В этом смысле философия никогда не теряет своей удивительной современности, ибо творчество — область свободы духа,

объясняющая «бесполезность» и необходимость философии одновременно.

Все, что делает философия (воспитывает, утешает, объясняет, понимает и т.д.), она делает вовсе не из-за того, что кому-то что-то должна. Философия свободна от каких бы то ни было обязанностей и обязательств, но именно эта ее свобода и необходима человеку, чтобы он смог обрести собственную свободу духа, собственное мировоззрение. Философия помогает понять себя и мир тому, кто хочет и готов понять, не рассчитывая на быстрый и легкий результат. У И. Канта способность желания вместе с познавательной способностью и чувством удовольствия и неудовольствия входит в число трех основных способностей души.

Было бы большой ошибкой считать, что человек всегда и во всем стремится к пониманию, равно как и к образованию. Каждый наделен этой способностью, но не каждый ее реализует. Интересное объяснение данному явлению можно найти у Ф.М. Достоевского. Его очень занимала тема человеческой лжи: «Отчего у нас все лгут, все до единого?» По его глубокому убеждению, лгут не из соображений практической выгоды, а из-за боязни истины: «Истина лежит перед людьми по сту лет на столе, и ее они не берут, а гоняются за придуманным, именно потому, что ее-то и считают фантастичным и утопическим»<sup>10</sup>. Боязнь истины в конечном счете превратила ее в «самую необыкновенную и редкую вещь», а ложь стала «гораздо понятнее истины». Надо признать, что массовое, обыденное сознание мало интересуется научной истиной и вообще истиной. Именно это, вероятно, имел в виду Достоевский. Второе, что он выделил: лгут из-за «природенного стыда за себя и за свое собственное лицо»; лгут, чтобы казаться, а не быть самим собою. Ж. Батай сформулировал ту же мысль иначе: человек есть то, чем не смеет быть. По разным причинам. Сознательно или бессознательно. Чаще бессознательно. Но человек удерживает эту границу понятности самого себя. Может быть, это в какой-то степени и объясняет феномен лжи.



Быть готовым к пониманию — значит отказаться от лжи, но оставить за собой право на ошибку и заблуждение; стать открытым и восприимчивым к чужим мыслям, но сохранить свое лицо, индивидуальность. Для того чтобы говорить правду и знать правду, необходимо мужество сознания (или, как говорил Кант, мужество воспользоваться собственным умом). А это одно из определений философии. М.К. Мамардашвили понимал философию как «сознание вслух»: «...философия не преследует никаких целей, помимо высказывания вслух того, от чего отказаться нельзя. Это просто умение отдать себе отчет в очевидности — в свидетельстве собственного сознания. <...> Я бы сказал, что в цепочке наших мыслей и поступков философия есть пауза, являющаяся условием всех этих актов, но не являющаяся никаким из них в отдельности. <...> В этой же паузе, а не в элементах прямой непосредственной коммуникации и выражений осуществляется и соприкосновение с родственными мыслями и состояниями других, их взаимоузнавание и согласование, а главное — их жизнь, независимая от индивидуальных человеческих субъективностей и являющаяся великим чудом. Удивление этому чуду (в себе и в других) — начало философии (и... любви)<sup>11</sup>. Человек не может отказаться от философии, поскольку она внутри него, «в затаенном уголке его сущности», и необходимо «обостренное чувство сознания», чтобы признать эту очевидность и более не отказываться от того, чем являешься ты сам. По мнению Мамардашвили, каждый человек является философом, а обостренное чувство сознания — судьбоносным.

В «паузе», о которой говорит Мамардашвили, много смысла. Если точнее, то в ней происходят вызревание мысли и уплотнение ее в смысл. П.А. Флоренский для разъяснения той же самой мысли использует другую аналогию — «вершинная стоянка мысли», или «относительный максимум пути». Это та же пауза, в которой живо движение мысли, в которой происходят «усиление и сгущение пути». Это необходимое для углуб-

ления мысли и большей сознательности время одиночества, тишины, созерцания и «не засоренного сознания». Всякий вопрос, говорит Флоренский, предполагает остановку для получения ответа. Философия «как дело творчества» неотделима от «вглядывания», мысленного углубления в реальность. В своем движении философская мысль совершает неоднократное нисхождение и восхождение на новые вершины, с новыми остановками, с которых открываются новые горизонты и новые для нее перспективы. Установить на пути движения мысли искусственные пределы, поверить в достигнутую вершину как в окончательную — значит лишить ее свободы. А это уже не творчество, не философия<sup>12</sup>.

Творчество предполагает мыслительную свободу, в связи с чем в любом творчестве можно найти отклонения от принципов, от нормы, нарушения системы. Так, несоответствие между созданной Г.Ф. Гегелем философской системой и диалектическим методом показывает, что его собственная мысль перешагнула им же самим установленные границы. Все великие философи допускали больше, чем они могли бы объяснить, поэтому интерес к ним, несмотря на огромную дистанцию во времени, отделяющую нас, например, от Платона и Аристотеля, не ослабевает. По мнению Д.С. Лихачева, от творческого человека не следует ожидать «полнейшей выдержанности его системы», а отклонения и нарушения только подчеркивают значительность его творчества, придают ему «особую эстетическую остроту». Они же являются причиной постоянно возобновляемой интерпретации.

У философской истины нет единого значения, поскольку способом функционирования философского знания является интерпретация, укорененная в бытии человека<sup>13</sup>. Когда он поставлен в ситуацию экзистенциального выбора, то неизбежно стремится понять и осмыслить то, от чего зависит его дальнейшая жизнь. Философия ищет смыслы бытия и задает вопросы, но ответы на них дает разные. В неточности философского знания, в том, что человеку не дано все знать, есть глубокий смысл. Ведь если бы мы



знали окончательные ответы, то лишены были бы свободной воли и выбора. И жизнь тогда стала бы похожа на рассказ безумца, в котором нет никакого смысла.

Метафизические проблемы — проблемы с неясным смыслом. Сама их предельная формулировка содержит в себе парадоксы. Парадокс отмечает предел видения на данный момент времени. Философия входит в этот мир парадоксов с тем, чтобы своими вопросами расширить горизонт мысли, предел видения, обратив внимание на то новое, что противоречит традиционным представлениям и чему традиция по той самой причине не придает никакого значения.

Какой бы разной ни была философия — рациональной или иррациональной, материалистической или идеалистической и т.д., — показывая общность интеллектуальной жизни, она способствует возникновению новых возможностей для диалога между различными формами познавательной деятельности, отличающимися по своим мировоззренческим, научным, методологическим, религиозным, ценностным предпочтениям.

С течением времени многое меняется, но философские вопросы остаются и напоминают человеку о нем самом. В этом видел смысл философии К. Ясперс. В этом практичность и конкретность философского знания. Постоянство и неизменность философских вопросов

говорят об их глубине. «Лишь в неизменном бесконечность, лишь в постоянном глубина...», — вспоминаются поэтические строки. Философия — это «школа мысли» (А.Ф. Лосев). Она не учит, тем более не поучает. Она воспитывает и «образует» человека, развивает в нем независимость мышления. Именно поэтому трудно представить будущее образования без философии.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Достоевский Ф.М. Дневник писателя: Избранные страницы. М., 1989. С. 81.

<sup>2</sup> См.: «Круглый стол» журнала «Вопросы философии», посвященный обсуждению книги Н.Н. Моисеева «Быть или не быть... человечеству?» // Вопр. философии. 2000. № 9. С. 10.

<sup>3</sup> Достоевский Ф.М. Указ. соч. С. 399.

<sup>4</sup> Лесур Ф. Дмитрий Лихачев, историк и теоретик литературы // Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. СПб., 1997. С. LXIV.

<sup>5</sup> Лихачев Д.С. Указ. соч. С. 487—488.

<sup>6</sup> Там же. С. 469.

<sup>7</sup> Лихачев Д.С. Будущее литературы // Новый мир. 1969. № 9. С. 183.

<sup>8</sup> Мандельштам О.Э. Слово и культура: Ст. М., 1987. С. 44, 46.

<sup>9</sup> Шпет Г.Г. Соч. М., 1989. С. 353.

<sup>10</sup> Достоевский Ф.М. Указ. соч. С. 86.

<sup>11</sup> Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 58.

<sup>12</sup> См.: Флоренский П.А. У водоразделов мысли // Соч.: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 205—206.

<sup>13</sup> Об онтологических предпосылках интерпретации, а также ее философских и эпистемологических смыслах см.: Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. М., 2002. Гл. 8. С. 304 — 384.

Поступила 22.09.03.

## СМЕХ В ПОЗНАНИИ

**А.А. Сычев, докторант кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева, доцент**

Статья посвящена гносеологическим и герменевтическим проблемам смеха. Смех рассматривается как специфический вид деятельности человека по постижению мира, отграничения истины от заблуждения или лжи, как важный фактор в познавательном процессе, поскольку умение смеяться подразумевает не просто формальное знание какого-либо предмета или явления, а его всестороннее и полное понимание. В образовательном процессе познавательная роль смеха проявляется в критическом и эмоционально-развлекательном аспектах.

The article is dedicated to epistemological and hermeneutic problems of laughter. Laughter is regarded as specific form of human activity aiming at cognizing the world and delimiting truth from lie and delusion. In educational process cognitive role of laughter is revealed in critical and emotional-entertaining aspects. All the characteristics mentioned above reveal laughter as an important factor in cognitive and, primarily, educational process, as long as ability to laugh means not only formal knowledge about a thing or phenomenon, but many-sided and integral understanding.

© А.А. Сычев, 2004



Для постиндустриального общества характерен бурный рост образовательных, информационных и коммуникационных систем. В этих условиях процессы оптимизации в сфере усвоения и передачи знания приобретают решающее значение. В частности, все более актуальными становятся проблемы гносеологии — философской теории познания. Одним из следствий этой актуальности стало расширение круга вопросов, рассматриваемых в гносеологии. Помимо углубления знаний об общепринятых критериях отграничения истины от заблуждения происходит расширение самой сферы теории познания; здесь начинают анализироваться и некоторые ранее недостаточно исследованные феномены, имеющие познавательную значимость. Одним из таких феноменов является смех.

Со времен Аристофана смех часто понимается как разоблачение иллюзии, фикции, предрассудка, заблуждения, т.е. в гносеологическом аспекте. Теоретический базис подобного осмысления смеха был разработан в немецкой философии XVIII — XIX вв., прежде всего И. Кантом и А. Шопенгауэром. При этом если первый обращается к смеху преимущественно в эстетической «Критике способности суждения», то второй в труде «Мир как воля и представление» включает вопросы комического и остроумия в главу о познании. После Шопенгауэра теория смеха и остроумия заняла достаточно прочное место в теории познания.

С предложенным философией обоснованием гносеологической ценности смеха нельзя не согласиться: смеясь, человек и общество познают мир, преодолевают ложь, заблуждения и глупость, приближаются к пониманию истины. Смех с этой точки зрения является формой познания и должен исследоваться в общем поле гносеологической проблематики. Иными словами, комическое можно определить как специфический вид духовной деятельности человека и общества по постижению явлений окружающего мира, а в конечном счете и по созданию значимого мировоззренческого целого.

В качестве подобного конституирующего элемента мировоззрения смех вы-

ступает в ряде философских концепций и теорий. Мировоззренческим целым смех предстает, например, в высказываниях «смеющегося философа» Демокрита или в поздних концепциях М.М. Бахтина. Д.С. Лихачев под этим углом рассматривает цельность смехового мира Древней Руси, соответственно назвав свою работу «Смех как мировоззрение». «Функция смеха, — пишет он, — обнаруживать правду, раздевать реальность от покровов этикета, церемониальности, искусственного неравенства, от всей сложной знаковой системы данного общества»<sup>1</sup>.

Смех, таким образом, может быть представлен как один из путей индивидуального и социального *отграничения истины от заблуждения или лжи*. В этой связи представляется возможным гносеологически обосновать отличия двух полюсов смеха — юмора и сатиры. Сатира с ее резко выраженной обличающей отрицательностью и нетерпимостью направлена прежде всего на осуждение сознательного искажения истины; т.е. ее объектом выступает ложь во всех проявлениях. Заблуждение становится объектом сатиры в редких случаях — только тогда, когда оно критично и имеет значительные деструктивные последствия. Заблуждение, не являющееся критичным и разрушительным, в свою очередь, вовлекается в сферу юмористического отношения. Хотя четкую гносеологическую границу между юмором и сатирой провести трудно и она в любом случае будет взаимопроникаема, основные тенденции разделения достаточно отчетливы: ложь как объект смеха стремится к сатирическому, а заблуждение — к юмористическому полюсу.

Важным путем поиска истины, отграничения истины от заблуждения или лжи также является *спор*, которому философское познание всегда придавало большое значение. Роль юмора здесь достаточно велика. Классическая диалектика Сократа поконится на базисе иронического метода, который в ряде случаев приобретает различные оттенки высмеивания; близки к комическому некоторые древние парадоксы и софизмы — классичес-

кий объект споров. Горгий, Цицерон и Квинтилиан также призывали вводить юмор в риторику спора, указывая при этом на его позитивную критическую и эмоционально-акцентирующую роль.

Софисты прибегали к смеху, впрочем, не ради истины, а ради успеха в споре. Здесь, однако, также присутствует момент избавления от заблуждений — но заблуждений не по поводу объекта спора, а по поводу интеллекта и знаний проспорившего: например, человек, с успехом доказавший очевидно неверное положение, явно интеллектуально превосходит человека, не сумевшего доказать обратное. Последний, вступая в полемику, несомненно, заблуждался по поводу своих умственных способностей, что и показал результат спора. Можно сказать, что в случае софизмов и софистической аргументации в целом *духовно-ориентированная истина* перекрывает предметную. Это согласуется с тем, что смех всегда связан с человеком и его внутренним миром, и никогда — с безличными объектами материальной действительности. Соответственно заблуждение в своих способностях для смеха представляется более важным, чем заблуждение относительно особенностей предметного мира.

С гносеологией смеха неразрывно связан вопрос о *формах смеховой истины*. Стоит заметить, что смех как характерное свойство человека основан на субъективных убеждениях, а не на объективной истине. Смеялись над Сократом и над Иисусом, идущим на Голгофу, будучи убежденными, что первый — обычный шарлатан, а второй — заурядный обманщик. Это, впрочем, не говорит об ущербности смеха. Так, неспециалист, пользуясь точным прибором, получает неправильные результаты, что не является свидетельством ущербности прибора. Настоящий смех связан со знанием, интеллектом и вкусом — как и любой другой путь поиска и утверждения истины.

Необходимо также отметить, что смех утверждает *относительную истину*, но не абсолютную (понимаемую как полное и исчерпывающее знание о мире). Проповедованная абсолютная истина всегда

догматична и серьезна — будь это истина религиозная, идеологическая или обыденная. В ней нет места комическому, и она по отношению к смеху может выступать только как объект последнего. Смех указывает на недостижимость и ложность всего абсолютизированного, окончательного, статичного. Смеховая же истина — всегда процесс, динамика, развитие, относительность.

Впрочем, крайний релятивизм так же чужд смеху, как и догматизм, — смеяться абсолютно над всем не был способен даже постоянно смеющийся Демокрит. Относительные истины, утверждаемые смехом, представляют собой, скорее, ступени к абсолютной истине, свободные от иллюзий по поводу возможности ее окончательного достижения.

Следующим вопросом, связанным с гносеологической проблематикой смеха, является вопрос о его специфике в различных видах познания.

Не требует доказательств то, что особое значение смех приобретает в *обыденном познании*, обнажая заблуждения, иллюзии, косность и догматизм в индивидуальной и общественной жизни, — достаточно четко эти тенденции проанализированы различными теоретиками комического и прежде всего А. Бергсоном.

В *художественном познании* область смеха значительно расширяется за счет свободного творчества художника, что расширяет и социальный опыт человечества, формируемый в том числе комедиями, сатирой и другими художественными и близкими к художественным формами смеховой культуры.

Если применительно к обыденному и художественному видам познания «очищающая» роль смеха воспринимается как самоочевидная, то к значимости роли смеха в *научном познании* большинство исследователей относятся осторожнее. Тем не менее в науке роль смеха достаточно высока; при этом ее можно рассмотреть по крайней мере в двух аспектах; критическом и эмоционально-развлекательном. *Критический аспект юмора* сложно переоценить. Смех — один из способов вычленить недостатки и несоответствия в разнообразных концепциях



и гипотезах, показать их абсурдность и нежизнеспособность. Однако весьма полезную роль в научном познании играет и *эмоционально-развлекательный аспект* комического. Он особенно значим для образовательного процесса. Эразм Роттердамский писал об этом так: «В самом деле, разрешая игры людям всякого звания, справедливо ли отказывать в них ученому, тем более, если он так трактует забавные предметы, что читатель, не во все бестолковый, извлечет отсюда больше пользы, чем из иного педантского и напыщенного рассуждения?»<sup>2</sup> Юмор, конечно, не может полностью заменить многоглавые монографии, но вполне способен дать общее представление о новейших проблемах, подготовить читателя к более серьезным трудам и, главное, заинтересовать неподготовленного человека дальнейшей работой в выбранном направлении и расширении своего научного кругозора — т.е. в конечном счете поисками истины.

Развивая тему, связанную с гносеологией смеха, необходимо заметить, что в рамках только логических процессов смех описать невозможно. Социокультурная обусловленность, субъективные оценочные элементы, диалогичность смеха требуют анализа его герменевтической специфики.

Большинство существующих определений смеха концентрируются на описании *логического противоречия*, лежащего в основе проблемы. Крайними полюсами такого противоречия являются величие и ничтожность (Жан Поль, Г. Спенсер), основательность и иллюзорность (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс), понятие и реальность (А. Шопенгауэр) и т.д. Определения «через противоречие» схватывают достаточно важные элементы комизма, но страдают чрезмерной расширительностью: под них можно подвести множество явлений и ситуаций, довольно далеких от смешного.

Индуктивные исследования (З. Фрейд, В.Я. Пропп), где производятся попытки представить четкую *структуру и технику комизма*, преподносятся как решение вышеперечисленных проблем: тщательный анализ эмпирическо-

го материала, казалось бы, избавляет от чрезмерной абстрактности и обобщенности. Действительно, при помощи, например, концепции Фрейда — наиболее стройной из индуктивных — можно не противоречиво описать логику комического. Тем не менее и здесь имеются проблемы. Техника комического, как показал, например, А. Кестлер, не обладает какими-либо специфическими приемами, используя общую логику творческого мышления. Это означает, что индукция приводит к тем же чрезмерно расширительным выводам.

Проблема связана с тем, что большинство определений предполагает, что в основе смеха лежат только *знание* субъекта о противоречивости ситуации и фиксированный набор *логических несогласий* в объекте. Между тем этого явно недостаточно: например, человек, воспитанный в европейской культуре, ясно осознавая логику построения некоторых японских или китайских шуток и противоречия в них, не чувствует собственно их комизма. То же можно сказать не только о национальном, но и о профессиональном юморе — последний, даже если и воспринят, не всегда интересен стороннему человеку. Не вызывают смеха устаревшие, неактуальные шутки и некоторые примеры юмора прошлых веков, хотя с точки зрения теории они могут быть построены безупречно. Можно также отметить, что знание только техники комического далеко не подразумевает умения шутить: человек без чувства юмора, даже зная логику и технику комического, не сможет создать чего-либо действительно смешного.

Итак, мы можем знать шутку, но не *понимать* ее: в основе смеха лежит нечто большее, чем только знание. Смех, таким образом, должен определяться через принципиально иную категорию, которой является категория понимания. Он представляет собой *понимание* того, как можно решить проблему и найти выход из сложной ситуации. С этой позиции делает попытку рассмотрения смеха Г.Л. Тульчинский в работе «Проблема понимания в философии». «Именно „игра с пониманием“» (отстранение,

столкновение интересов и значений) вызывает и стимулирует смех», — полагает он<sup>3</sup>. Несомненно, смех является специфическим выражением понимания. Однако сфера понимания широка, и вопрос о том, какова конкретно эта специфика, остается неразработанным. Для конкретизации области смешного Тульчинский использует ряд традиционных «условий»: наличие противоречия, внезапность, чувство превосходства и др., которые сами по себе нуждаются в конкретизации. Но прежде чем попытаться определить специфику «смехового понимания», необходимо кратко остановиться на традиционных характеристиках понимания как такового и его связи со смехом.

Прежде всего отметим, что понимание всегда *целостно*. Если знание пытается разложить и расчленить объект на множество составных частей, то понимание воспринимает его как неаддитивное единство, где смысл целого намного превышает совокупный смысл его составляющих (говоря словами М. Бубера, понимание — это скорее отношение «Я — Ты», чем «Я — Он»). То же можно сказать и о смехе, который воспринимается непосредственно как целое, а не набор техник и приемов, основанных на фиксированных противоречиях.

Переход от знания объекта как совокупности составных частей к пониманию его как единства можно представить в виде *эвристического* процесса: на новом, целостном уровне познания происходит скачкообразное приращение знаний, открывающих ясную картину связей и взаимоотношений всех элементов, составляющих объект. Внезапность, неожиданность смеха, подчеркиваемая в большинстве концепций комического, является следствием этой эвристичности.

Понимание является *творческим* процессом — приращение нового знания предполагает созидательную работу мышления, рефлексию и планирование, умение найти нечто общее в разнородных явлениях. На том же принципе основан и смех — такое единство процессов остроумия и творчества наглядно показал А. Кестлер.

Понимание не ограничивается только рационально-логическим уровнем.

Оно включает также *эмоционально-чувственные и оценочные* процессы. Так, В. Дильтей и практически вся психологически ориентированная герменевтика пишут о сопереживании, «нахождении Я в Ты» как о конструктивном элементе понимания. С.С. Гусев и Г.Л. Тульчинский ведут речь о «нормативно-ценостных системах», определяющих понимание. В смехе сливается то и другое: он есть и эмоциональное состояние, и ценностный регулятор; это явление значимо как на психологическом, так и на аксиологическом уровне.

Важной характеристикой понимания является *диалогичность*. М.М. Бахтин говорит о понимании как о сочетании двух сознаний. При этом всякий объект познания проявляется как нечто персонифицированное: «Мертвая вещь в пределе не существует, это — абстрактный элемент (условный); всякое целое (природа и ее явления, отнесенные к целому) в какой-то мере личностно»<sup>4</sup>. Собственно, в этой диалогичности понимания и коренится общепринятый тезис, согласно которому можно смеяться только над человеком и человеческим; смех существует только в диалоге личностей.

Ядро понимания — его *социокультурная обусловленность*. Понимание всегда основывается на предпонимании, т.е. наборе общественно значимых элементов культуры, включающих нормы, традиции, специфические ценностные ориентации, убеждения. Понять адекватно любой культурный текст (в широком значении) — значит понять его контекст — исторический, религиозный, моральный, политический, научный и т.д. Юмор — общее достояние человечества, но его специфические проявления, например национальные или профессиональные, невозможно понять без предпонимания социальных и культурных смыслов.

На основании перечисленных характеристик можно сделать вывод о том, что смех является специфическим выражением понимания. При этом большинство условий смеха (неожиданность, возможность смеяться только над человеком, связь с нормами и т.д.) служат частными выводами из базовых характеристик по-



нимания (диалогичности, эвристичности, социокультурной обусловленности) и, таким образом, имманентно присущи самому пониманию. Однако, как уже говорилось выше, смех обладает и своей спецификой.

Специфика смеха прежде всего касается положительного характера эмоциональной атмосферы. Этот положительный фон, за неимением более точного термина, можно обозначить как *радость*. Соответственно смех — не просто понимание, а *радость понимания*. В данном контексте радость представляет собой *любой* положительный эмоциональный фон и не несет дополнительных символовических нагрузок.

Естественно, не всякая радость понимания воплощается в смехе. Необходимо еще одно ограничение, которое выводится из соответствующих эмпирических наблюдений. Можно отметить, что при смехе человек ослабевает («умирает от смеха») — он теряет часть энергии. Дикарь, победивший врага, победно смеется — т.е. у него осталось еще достаточно сил для этого смеха. Смешон человек, прилагающий максимальные усилия, толкая незапертую дверь, которую нужно тянуть на себя. Смех вызывает примитивное решение проблемы, которая казалась чрезвычайно сложной (типичная связь большинства анекдотов и юмористических рассказов). Все эти случаи говорят об *избыточности* понимания — решение проблемы оказывается неизмеримо проще, чем затраченные на нее усилия (реальные или предполагаемые). Избыточность — важнейшая характеристика смехового понимания; включив ее в определение, смешное можно описать достаточно адекватно — *смех есть радость избыточного понимания*.

Принцип радости избыточного понимания может быть применен для анализа разнообразных проявлений смешного. Классическая комическая ситуация строится на противоположности *недостатка* понимания у объекта смеха и *избытка* у субъекта. Комичен глупец в мировом фольклоре, совершающий несоответствующие ситуации действия, вызывает смех поведение Дон Кихота, принимающего мельницы за великанов. Смеющийся в данной ситуации демонстри-

рует свое интеллектуальное или моральное превосходство, более здоровое понимание действительности.

Тем не менее смех не всегда предполагает противопоставление избытка и недостатка понимания, он может быть также реакцией на специфическое *интеллектуальное наслаждение*, вызванное решением остроумной головоломной задачи, схватыванием смысла шутливо-го намека, выявлением логики в кажущемся абсурде, иными словами, реакцией на все, что поддерживает и питает уверенность в способностях адекватно понять запутанную ситуацию и найти из нее выход.

Можно отметить, что ряд концовок шуток или юмористических рассказов представляет собой пример наиболее простого и примитивного решения проблемы, поставленной в предшествующем тексте. Особенно показательно в этом отношении большинство популярных анекдотов. Основная часть их текста нередко направлена на дезориентацию читателя (слушателя), усложнение ситуации. Процесс планирования при этом порождает иллюзию сложности в решении проблемы. В концовке эта избыточность снимается смехом.

Особый уровень смеха — совместный, коллективный смех. Реакция каждого отдельного члена группы может вызываться разными комическими причинами, но общий смех подразумевает новый, социальный уровень понимания — *взаимопонимание*, выступающее признаком сплочения коллектива, дружеского участия и неформального равенства.

Все перечисленные выше характеристики представляют смех как важный фактор в познавательном и, прежде всего, образовательном процессе, поскольку умение смеяться над чем-либо подразумевает не просто формальное знание какого-либо предмета или явления, а его *всестороннее и полное понимание*.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси. Л., 1984. С. 16.

<sup>2</sup> Эразм Роттердамский. Похвала глупости. М., 1991. С. 29.

<sup>3</sup> Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. М., 1985. С. 172.

<sup>4</sup> Бахтин М.М. Автор и герой. СПб., 2000. С. 177.

Поступила 27.06.03.

## К ВОПРОСУ О ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕРЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И РЕДУКЦИОНИЗМЕ В ЕЕ ПРЕПОДАВАНИИ

**Ю.Ф. Кожурин, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии**

В статье рассматриваются проблемы понимания цивилизации, цивилизационного измерения истории, анализируются некоторые типичные виды проявления редукционизма в преподавании отечественной истории.

The article deals with the problems of understanding the civilization, the civilization approach to History. Several types of demonstration of Reductionism in teaching Russian History are analyzed.

Глобализация, превращение локальных социокультурных систем в открытые общества, формирование единого информационно-образовательного пространства и включение России в Болонский процесс объективно обуславливают общественную потребность в идентификации исторической науки. История сегодня понимается как реализованный опыт жизнедеятельности людей, преследующих свои социальные интересы в стремительно интегрирующемся мире.

Новое качество исторического образования определяет стратегические приоритеты гуманитарного знания, объективно обусловленные природой человека, создающего вещи. В эти вещи он вкладывает смысл, соответствующий возможностям его исторически определенного типа мышления, детерминированного природными и социокультурными условиями воспроизведения социальной жизни. Выделяются следующие культурно-исторические типы смыслового содержания культурных ценностей, отражающие состояние и возможности подверженного социокультурной эволюции *Homo sapiens*:

- а) синкretический;
- б) мессианско-идеократический;
- в) рационально-гуманистический.

Перечисленные культурно-исторические типы являются выражением миропонимания человека:

а) totally зависимого в своей жизнедеятельности от природных факторов, еще не научившегося отделять мысль от чувственности. Его мышление — предметно-логическое. Культура — языческая (архаическая). Методом социальной

мобилизации является социализация, а средством — радикализм;

б) жизнедеятельность которого оказалась в состоянии тотальной зависимости от потребления культурных ценностей, приобретшего категориально-логическое мышление, получившего возможность начать процесс своей личностной идентификации по отношению к сакральным ценностям, освященным религиями спасения. Культура дуалистична, в ее основе — идеология (религиозная и научная). Социализация сохраняет свое значение. Идеократия воспроизводит традиционализм, который становится культурным средством социальной мобилизации. Массовая неграмотность питает рекультивацию архаизма и радикализма;

в) опирающегося на научные знания, активно использующего абстрактные ценности, ставшие способами и средствами реализации его социального интереса. Гуманизация, ориентирующая личность на достижение социальной свободы, превращает модернизацию и трансформацию в методы социальной мобилизации личности. Просвещение и Реформация приводят к смене парадигмы веры, либерально-демократические ценности становятся культурными средствами социальной мобилизации и личностной самоидентификации. Эти типичные культурно-исторические процессы в разное астрономическое время переживают практически все социумы, что делает необходимым учет всеобщности закономерностей исторического развития при изучении отечественной истории. С другой стороны, редукция понимания истории, формируемая на основе абсолю-



тизации всеобщности, ведет к игнорированию национальных и региональных особенностей. Это обуславливает необходимость учета диалектики универсального и уникального в изучаемом культурно-историческом процессе, ее раскрытия на занятиях со студентами.

Человек, и только человек, вне зависимости от того, осознает он это или нет, во все исторические периоды своей социокультурной эволюции *сам определяет* содержание своей жизнедеятельности, хотя в одно время пределы этой самости были настолько не осознаваемы им, что у него возникало ощущение своей полной несвободы. Путь от несвободы к свободе — это путь от дикости к цивилизации через варварство, в рамках которого человек сделал главное открытие: обожествил личность и придал антропоморфную форму своим богам, что и предопределило его переход от элемента социокультурной системы *シンкетического* типа к элементу системы сначала *мессианско-идеократического*, затем *рационально-гуманистического* типа.

Новое качество человека, ставшего носителем цивилизации, было подмечено еще интеллектуалами античности, утверждавшими, что человек отличается от иных живых существ своей способностью «придавать смысл разуму» (Иов. 38:36). Личность, благодаря конверсии мышления (своего главного адаптационного средства), начинала воспринимать себя в качестве социокультурной ценности, вещи, реализуемой в действии. «Все вещи — в труде» (Еккл. 1:8). «Без мысли нет силы вещей, создающих историю...»<sup>1</sup> «В гуманитарном познании понимание —rationально и общезначимо, оно связано с таким приобщением к смыслам человеческой деятельности, когда сознание начинает резонировать в вещах, а вещи выступают как вещание, раскрывая свой смысловой потенциал, удостоверяемый культурно-историческим, социальным опытом»<sup>2</sup>.

Отмеченное означает, что преподавание истории должно опираться на такие теоретико-методологические подходы и такие организационно-методические средства, т.е. на такую культуру вузов-

ского преподавания, которая поможет студенту научиться видеть в фактах и событиях истории (локально-региональной, отечественной и всемирной) то смысловое содержание, которое придавали своей жизнедеятельности современники.

В одно и то же астрономическое время, в рамках одного и того же локально-регионального социума живут социальные индивиды, способные воспроизвести и воспринимать (при отсутствии специального образования) лишь те социокультурные ценности, которые адекватны их цивилизованности. Однако различия людей по такому признаку, как состояние цивилизационной разностадиальности и разноуровневость социокультурной данности, долгое время практически не воспринимались отечественными историками как данность. До 1917 г. слияние церкви и школы исключало признание указанной фактической реальности, ибо она противоречила идеи равенства всех перед Богом. При советской власти этому не способствовала культивируемая идеология. Поэтому все «попытки „вывести“ социальное поведение человека из его биологической основы в прошлом объявлялись идейно порочными, вредными и подвергались критике „на уничтожение“, часто с оргвыводами»<sup>3</sup>. В результате современное преподавание отечественной истории столкнулось с проблемой идеализированного образа человека, ассоциируемого с этносом,нацией, не дифференцированного по своим социальным интересам. Редукционизм в форме отрицания социальной стратификации не давал возможности реконструировать объективную историческую картину динамики социокультурного плюрализма в истории Отечества.

Признание научной состоятельности теорий социальной стратификации позволило ввести в преподавание отечественной истории в качестве методологии анализа концепцию социального, культурно-исторического времени. С ее помощью можно дать социокультурную характеристику российского социума практически на всех исторических этапах его становления и развития через призму цивилизационного и разностади-

ального подходов. «Если рассматривать историю России XX в. как исторический процесс, имеющий внутреннюю логику и подчиняющийся определенным закономерностям, то ключевыми остаются цивилизационный и стадиальный подходы»<sup>4</sup>. Что же касается цивилизации, разночтений ее смыслового толкования, то, вероятно, правильно считать, что цивилизация не выводима не из чего иного, кроме как из социальной сущности человека, подверженного эволюции. Мы полагаем, что цивилизацию следует рассматривать как продукт социальной эволюции, как возникшее имманентное свойство человека, проявляющееся в его способности воспроизводить культурные средства, понимать значение потребляемых культурных ценностей (включая абстрактные, к созданию которых социальный индивид не имел непосредственного отношения).

Возникновение объективной необходимости в гуманистической парадигме истории связано с сакрализацией человека и своими корнями уходит в античную мифологию. Трансформация данной необходимости в общественную потребность относится к Новому времени, к европейцам, вынужденным полагаться в решении возникавших проблем выживания на потенциал своей личностной самости. Экономической основой этого преобразования в понимании общественного значения истории стало массовое вовлечение населения в экономические отношения в качестве субъектов, все активнее стремившихся расширить экономическое поле своей деятельности, превратить землю, недра, движимое и недвижимое имущество, свои способности в источник извлечения прибыли — средство достижения нового качества жизни. *Гуманизация, гуманистическая интерпретация истории и новое качество жизни* (ибо качество жизнедеятельности человека, с тех пор как он оказался в состоянии тотальной зависимости от потребления культурных ценностей, имеющих стоимостное содержание и ценовое выражение, оказалось непосредственно зависимым от размера извлекаемой прибыли, хотя и не своди-

мо к нему) приобрели характер взаимообусловленности.

Из сказанного вытекает: низкое качество жизни российского вузовского преподавателя — залог провала не только реформ в системе вузовского образования, но и всей совокупности социокультурных преобразований власти. «Мозг нации» должен хорошо «питаться», имея реальную, а не виртуальную возможность извлекать прибыль, выгодно реализуя свои интеллектуальные способности. Причем легитимно и в своем Отечестве. В противном случае неизбежно отмирание «мозга нации», а вместе с ним и летальный исход для всего социального организма.

Впрочем, в истории России была эпоха экзистенциалистского эксперимента, цель которого заключалась в том, чтобы заставить население получать удовольствие от низкооплачиваемого (или даже безвозмездного труда). Эта реверсия культурно-исторической практики докуманистической эпохи истории человечества, осуществленная И.В. Сталиным, дала свои тактические результаты: к творчеству была приобщена значительная масса потенциально талантливого населения, выходцев из социальных групп, ранее традиционно занятых отпляющим физическим трудом. Для выходцев из этой социальной среды обретение нового социального статуса само по себе служило мощным моральным стимулом творческой активности, интерпретируемой как проявление патриотизма. В определенной мере этому способствовала и рекультивация редукционизма, отход от которого наметился во второй половине XIX в. в связи с объективно возникшей общественной потребностью в фундаментализации знания.

Объективные предпосылки преодоления духовной реверсии в истории России типичны. Их возникновение связано с появлением в поле социальных процессов субъектов экономических отношений, заинтересованных в развитии предпринимательства (включая выгодную продажу своих способностей на рынке труда) и извлечении прибыли на базе активного использования достижений НТП



и интеграции в мировое экономическое пространство. Очередное возвращение к редукционизму как духовной реверсии становится проблематичным. Однако и в современной России сохраняются условия воспроизведения субъектов, кредо которых отражает библейская мудрость: «Нет памяти о прежнем, да и о том, что будет, не останется памяти у тех, которые будут после» (Еккл. 1:11). Это связано с прогрессирующей бедностью населения (материальной и духовной), включая его интеллектуальную составляющую — научно-педагогических работников всех звеньев системы образования.

Тем не менее поиск «ответов», адекватных «вызову» времени, становится реальностью современного состояния научно-педагогической деятельности российских гуманитариев. Он побуждает историков отказываться от некоторых схем и стереотипов познания, методов и методик научно-педагогической деятельности. В этом направлении уже сделаны определенные шаги. Официальное признание историков получают проблема философского осмыслиения объекта и предмета истории России. Теоретизирование наряду с вводом в научный оборот ранее не исследованного исторического материала становится приметой времени. Благодаря ставшему востребованным плюрализму в методологии истории раскрывается поливариативность смыслового содержания исторического факта, исчезает основание для понимания истории через призму парадигмы механистического редукционизма. Вариативность мотивационной базы деятельности субъекта и нереализованная альтернатива, отражающие имманентно присущее человеку свойство сравнивать и выбирать, получают статус исторического факта, становятся предметом научно-познавательного интереса.

Создаются научно-методологические основания для преодоления такой редукции понимания российской истории, как мифология и мифотворчество, намечаются подходы к созданию научной концепции исторического развития России и ее регионов. В изучении отечественной истории, ее периодов, этапов и эпох разру-

шение мифологизации опирается на обогащение изучаемых проблем теоретико-методологическими достижениями наук о природе и об обществе. «Недоразвитость биологии человека как области познания, — отмечает Л.Л. Киселев, — породила у гуманитариев весьма опасную иллюзию, что это и не нужно, что гуманитарное знание самодостаточно. Отсюда полная (или почти полная) оторванность гуманитарного знания от биологического<sup>5</sup>.

Обращение преподавателя отечественной истории к исторической антропологии позволяет овладеть научной методологией разрушения мифов о русском человеке, которого и «умом не понять», и «аршином общим не измерить». Исследование частной жизни россиян, выявление мотивационных оснований их общественно-поведенческой деятельности делают несостоительными такого рода спекулятивные «концепции». Не выдерживают критики и мифы об исключительности или фатальной предопределенности судьбы России, которая детерминирована общинным, соборным началом, закрепленным государством. Поэтому жизнедеятельность россиян якобы навсегда пронизала сакральная идея о государе как персонифицированном воплощении государственности, освященная православием и его специфическими формами проявления, которые возникли в результате адаптации православия к языческой культуре аборигенного населения, вошедшего в состав России. В итоге культивируются мифы о фатальной неизбежности примата диктатуры воли над диктатурой закона, поскольку вся история политической жизни России будто бы только и свидетельствует о том, что личностная самоидентификация россиянина и его личностные интересы не имели значения для российской социокультурной системы «власть — общество». Между тем изучение смыслово-содержательной основы мира человека, его интересов и потребностей делает такого рода мифотворчество научно несостоительным<sup>6</sup>. Парадигма религиозно-этнического редукционизма анахронична в культурно-историческом плане, но все

еще культивируется по политическим соображениям. Она требует критического научного осмысления, что не исключает анализ истоков, причин, условий и детерминантов (факторов) ее динамики в культурно-историческом времени и пространстве российской истории.

Фундаментализация исторического знания предполагает, что вузовский преподаватель отечественной истории совместно со студентами будет совершенствовать методику изучения межкультурного диалога, подвергать критическому анализу концепции «особости» и этатического (этноэтатического) редукционизма, раскрывая на конкретно-историческом материале диалектику общечеловеческого (универсального) и личностного (уникального) в многообразии социокультурных форм проявления. При этом особую роль в формировании навыков исторического мышления призван сыграть талант преподавателя создавать творческую атмосферу на семинаре. Ибо «семинар историка — это питомник, в котором живые учатся говорить живое слово о живых»<sup>7</sup>.

Цивилизационный подход позволил прочно прописаться в научно-образовательной практике сквозным историческим темам. Это придает отечественной истории характер целостного процесса, отражающего единство в многообразии социокультурных форм реализации плюрализма социальных интересов, свойственных субъектам полигэтнического, поликонфессионального народа России.

Фундаментализация исторического образования основывается, в частности, на такой подвергаемой нападкам посылке, как понимание того, что в основе духовности лежат знание и систематизированное образование, позволяющее трансформировать накапливаемую информацию в сознание. В этом, собственно, и заключается действительная сущность исторической науки и фундаментального исторического образования, призванного выработать у студента «умение пользоваться знанием как следует»<sup>8</sup>. В данной связи возникает проблема соединения и разведения истин веры и на-

учных истин, возникающих в процессе познания истории.

Фундаментализация исторического образования совершенно не тождественна ориентации преподавания истории на пропаганду секуляризации общественного сознания и «воинствующего атеизма». Просвещение и Реформация, которые, в сущности, России еще предстоит пережить, культивация гуманизации в качестве метода мобилизации социальной активности личности на основе ее самоорганизации не означают отрицание веры как таковой, поскольку вера — имманентное свойство человека, а «разбожествление» есть всего лишь смена парадигмы веры.

Секуляризация общественного сознания как данность возникла объективно, и эта объективность социокультурного процесса, в том числе проявляющаяся и в российском социуме, развивающемся в историческом времени и социальном пространстве, цивилизационное измерение которого еще предстоит осуществить (наша наука пока не готова создать типовой учебник «Российская цивилизация»<sup>9</sup>), составляет предмет научного изучения на основе уважительного отношения к принципу свободы совести. «Ибо вера есть то, что наполняет сокровенные глубины человека, что движет им, в чем человек выходит, возвышается над самим собой, соединяясь с истоками бытия»<sup>10</sup>. Результатом изучения Отечественной истории должны стать полученные студентом научные знания и методология понимания, позволяющие ему владеть навыками самостоятельного анализа истоков, причин, условий и детерминантов возникновения в российской социокультурной исторической деятельности парадигм как религиозного редукционизма (синкетического, православного, мусульманского, иудаистского и др.), так и секуляризованного содержания. Навыки такого анализа появятся, если субъект образования и познания овладеет научным богатством плюрализма методологических подходов и методик, открывающих возможность понимания влияния на жизнедеятельность человека того или иного культурно-истори-



ческого времени множества объективных факторов: природно-экологических, экономических, социальных, политических, духовных, geopolитических, общечеловеческих, свойственных биосоциальной природе *Homo sapiens*.

В плоскости многофакторности системного влияния на жизнедеятельность человека объективных условий раскрываются ограниченные возможности человека, стремящегося реализовать свой социальный интерес. Это объективно порождает противоположные социальные интересы, их трансформацию в социальные противоречия и возникновение конфликтных ситуаций и протестных выступлений — питательной среды радикализма как исторически обусловленной реакции на культивацию и рекультивацию социальной дискриминации личности. Таким образом возникает социокультурная среда политической спекуляции на редукции макросистемного подхода, вплоть до идейного обоснования объективной необходимости и общественной целесообразности практики массовых репрессий (Иван IV, большевики, И.В. Сталин), если не удается решить общественные проблемы в русле правового поля, в результате установившегося диктата воли над правопорядком.

Макросистемный редукционизм как метод, объясняя зависимость человека от Заветов с Богом и объективных факторов, выполнял апологетическую функцию. С его помощью, воздействием на общественное сознание людей, устраивались социальные конкуренты при разделе совокупного общественного продукта (пропагандой монашеского аскетизма, борьбой с потребительством и накопительством в советском обществе, носившей характер системы культивируемых ценностных ориентаций, призванных влиять на формирование у личности заданной мотивации общественно-поведенческой деятельности). Увлечение макросистемным редукционизмом приводит к потере человека в историческом процессе. Между тем во все периоды отечественной истории, на всех этапах ее развития, в силу объективного характера смысла жизнедеятельности человека, вопреки

культивации и рекультивации макросистемного редукционизма человек оставался творцом истории, подчиняясь объективной логике смысла своей жизнедеятельности, поскольку «жизненный смысл объективен, неповторим»<sup>11</sup>.

В то же время увлечение анализом жизнедеятельности человека как микросистемного явления, вне связи с макросистемными процессами, имеет следствием упрощение иного плана, сводящее изучение истории к выяснению экзистенциальных, метафизических оснований мотивационного действия человека, творящего историю. В результате история теряет человека как элемента системного социокультурного явления, создающего, регулирующего макросистемные социокультурные процессы в интересах реализации своих социальных целей, удовлетворения своих потребностей в реальном мире макросистемных ценностей (социально-экономических, духовно-политических).

Макро- и микросистемные явления в истории творят люди, преследующие свои интересы. Возможность для той или иной массы людей, объективный смысл социальной жизни которых заключается в самореализации, выступать в качестве субъекта макро- и микросоциальных процессов, ограничена историческими условиями. Это заставляет их вести жестокую борьбу за выживание не только с силами природы, но и со смысловым содержанием понятий как символических форм выражения социальных факторов, зафиксированных в общественном сознании, влияющих на мотивацию общественно-поведенческой деятельности личности. Например, традиционно, начиная с античности вплоть до Нового времени, содержание категории «экономика» ассоциировалось с искусством ведения хозяйства. Понимание эффективности экономического развития связывалось с ростом производства натурально-предметной формы выражения культурных ценностей, потребительские свойства которых непосредственно влияли на достижение изобилия и богатства жизнедеятельности человека. Такой смысл, вкладывавшийся в категорию «экономика»,

соответствовал представлению о предметной форме живого труда как единственном возможном средства производства вещи.

В Новое время обозначенное понимание экономики становится историческим анахронизмом. Промышленный переворот и индустриальные средства производства культурных ценностей привели к утрате прежнего значения живого труда. Возросла реальная роль такой абстрактной социокультурной ценности, как овеществленный труд, доля которого неуклонно возрастала во вновь создаваемой стоимости. Отказ от натурализации, специализация и интеграция объективно изменили качество основного средства выражения богатства, которое стало ассоциироваться уже не с предметно-натуральными формами, а с абстрактными — деньгами. Причем это соответствовало интересам всех участников экономического процесса. В результате извлекаемая субъектами экономических отношений прибыль (в конвертируемой валюте) начала восприниматься как реальное абстрактное социокультурное средство выражения эффективности развития экономики региона, страны и т.д. Критерием эффективности национальной экономики стал устойчивый рост прибыли населения, позволяющий ему изменять качество своей жизни. Иные, предметно-натуральные, формы выражения экономического развития региона, страны трансформировались в исторический анахронизм, ибо историческое время их тотального общественного признания — античность и Средневековье. Подобного рода метаморфозы заслуживают право на внимание со стороны субъектов, познающих историю.

За сменой парадигмы смыслового значения дефиниций, возникновением новых и их введением в научный оборот просматриваются такие человеческие интриги, драмы и трагедии реальной социальной жизни, становящиеся фактами истории, которые придают ее предмету вечную привлекательность, делая его живым, увлекательным для познания и понимания. Ибо интриги субъектов, преследующих свои интересы, стремящих-

ся устраниить конкурентов и расчистить социальное поле для реализации своего смысла жизнедеятельности, составляют квинтэссенцию социальной истории, обуславливают содержание противоречивого единства мира людей, реализованный смысл жизнедеятельности которых и определяет целостность исторического процесса. Именно интриги современников исторических событий наполнили формы социокультурного выражения такими тайнствами, завязали столько узелков из пересекавшихся друг с другом человеческих судеб, что еще не одно поколение историков будет биться над их разгадкой и распутыванием. Историки возвращают из забвения страсти, волновавшие личности той или иной культурно-исторической эпохи, наполняя исторический процесс жизнью.

Пробуждение у студентов интереса к изменению смыслового значения дефиниций, отражающих смену парадигм социальных интересов людей своего культурно-исторического времени, повышает интеллектуальное напряжение вузовских занятий по истории. Акцентирование внимания на исторических фактах регионального характера и исторических рубежах всемирной, отечественной и региональной истории, отражающих смену вех, позволяет решать целый комплекс задач:

а) совмещать теорию с конкретно-историческим материалом и, таким образом, наполнять изучение истории интеллектуальным содержанием, освобождая ее от редукционизма событийно-хронологического подхода;

б) изучать общие вопросы истории России на местном материале, раскрывающем место человека в истории через призму всеобщности его биосоциальных свойств, что приведет к пониманию уникального — в контексте общечеловеческого, регионального — в контексте целостности всемирно-исторического процесса;

в) активно использовать возможности исторической компаративистики. Сравнивая социокультурные процессы, выявляя типичные признаки в геосоциальном (всемирном) и культурно-истори-



ческом (адекватность способа и средств выживания личности и социума определенному социокультурному типу) изменениях, можно выйти на понимание асимметрии и синхронности цивилизационного развития России социокультурной эволюции человечества, краеугольным камнем которой выступает личность, преследующая свои интересы.

В настоящей статье обозначены лишь некоторые, на наш взгляд типичные, проявления редукционизма в практике преподавания отечественной истории. Во многом они — следствие факторов объективного порядка. Их преодоление зависит от роли и социальной заинтересованности в этом вузовского преподавателя. Именно вузовский педагог-историк, ищущий вместе со студентами «ответы» на новые «вызовы», становится определяющим фактором трансформации предмета истории в действительно стратегическое основание современной гуманистической образовательной среды. Ибо он непосредственно влияет на возникновение у интеллектуальной элиты российской молодежи понимания того, «в каком месте нашей истории мы находимся, ка-

ково наше место в современном мире и какие ценности цивилизации следует выбирать»<sup>12</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мамардашвили М.К. Неизбежность мысли // Человек. 1999. № 1. С. 11.

<sup>2</sup> Ильин В.В. Новый миллениум для России: путь в будущее. М., 2001. С. 173.

<sup>3</sup> Киселев Л.Л. От редукционизма к интегратизму // Человек. 2003. № 4. С. 5.

<sup>4</sup> Сенявский А.С. Диктат или анархия? // Отеч. история. 2002. № 3. С. 7.

<sup>5</sup> Киселев Л.Л. Указ. соч. С. 6.

<sup>6</sup> См.: Куприянов А.И. Историческая антропология в России: проблемы становления // Отеч. история. 1996. № 4. С. 92.

<sup>7</sup> Тойнби А. Постижение истории. М., 1991. С. 17.

<sup>8</sup> Ключевский В.О. Материалы разных лет // Соч.: В 9 т. М., 1990. Т. 9. С. 376.

<sup>9</sup> См.: Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 5.

<sup>10</sup> Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 227.

<sup>11</sup> Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999. С. 113.

<sup>12</sup> Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина // VII съезд Российского союза ректоров. М., 2002. С. 7.

Поступила 28.01.04.

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА 1958 г. И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ЧУВАШИИ

**Л.А. Ефимов,** докторант кафедры средневековой и новой истории  
Отечества и права Чувашского государственного педагогического  
университета им. И.Я. Яковлева

В статье прослеживаются становление и развитие системы образования в Чувашии. Особое внимание автор уделяет влиянию на эту систему школьной реформы 1958 г. Исследуются также проблемы языковой политики и их отражение в учебно-воспитательном процессе национальной школы.

The article describes development of education system in Chuvashia with a special attention given to the influence of the School Reform of 1958. The analyses is presented against the native school background.

В Чувашской Республике, как и в целом по стране, в 1930-х гг. было введено обязательное обучение для детей школьного возраста. За 1939—1958 гг. было выполнено очередное задание — охват детей обязательным семилетним образованием. На рубеже 1950—1960-х гг. встал вопрос о переходе к обязательному восьмилетнему обучению. Реформа 1958 г. преследовала именно такую цель.

Переход на новую систему потребовал напряженной работы органов народного образования по созданию соответствующей учебно-материальной базы, обеспечению школ квалифицированными учительскими кадрами, разработке новых учебных планов и программ и перестройке на их основе учебно-воспитательного процесса. К началу реформы школы Чувашии имели слабую учебно-материальную базу. Не хватало помещений, многие сельские школы размещались в тесных и малоприспособленных зданиях, недостаточно было учебных кабинетов и мастерских, а имевшиеся были очень слабо оборудованы. В учебных мастерских насчитывалось в общей сложности 100 станков по металлу и 156 по дереву. В связи с недостатком помещений в городах и селах республики в 1959 г. 229 школ из 995 работали в две смены. Количество учащихся, занимавшихся во вторую смену, достигало 22 343 чел.<sup>1</sup>

В годы семилетки (1959—1965 гг.) была проделана большая работа по укреплению учебно-материальной базы школ республики. В частности, было введено в строй новых школьных зданий на

148 484 ученических места, что составляло более 50 % фонда школьных помещений республики<sup>2</sup>. Всего было построено инициативным способом школ и пристроено классных помещений к существующим зданиям на 98 173 ученических места, построено 216 мастерских на 6 600 рабочих мест, 35 пришкольных интернатов на 1 025 мест, 46 школьных столовых на 1 890 посадочных мест, 17 спортивных залов<sup>3</sup>.

В результате выполнения закона о восьмилетнем всеобуче детей и дальнейшем развитии среднего образования произошли значительные изменения в сети школ в сторону их укрупнения. В 1959/60 учебном году в республике было преобразовано в восьмилетние 45 школ, а в 1960/61 — еще 140<sup>4</sup>. В свою очередь, средние общеобразовательные школы с десятилетним сроком обучения, призванные вести профессиональную подготовку в течение трех лет в старшей ступени, перестраивались в одиннадцатилетние. Так, в 1959/60 учебном году была преобразована 21 средняя школа, а к сентябрю 1960/61 учебного года — 77<sup>5</sup>. Если в 1960/61 учебном году в республике было 1 067 школ, в том числе 168 средних, то в 1965/66 — соответственно 933 и 200<sup>6</sup>.

Бессспорно, решающая роль в развитии и совершенствовании школьного образования принадлежит учителю. Состав учительских кадров школ Чувашии далеко не соответствовал возросшим требованиям, предъявляемым к ним на новом этапе развития советской школы. В 1959 г. 17 % учителей начальных классов, 61 — учителей 5—10-х классов и

© Л.А. Ефимов, 2004



46 % руководящих работников школ не имели соответствующего образования. Учительские кадры не обладали необходимыми знаниями и умениями для работы по новым учебным планам и программам, так как того не предусматривала существовавшая система подготовки и повышения квалификации. Все это требовало разработки мероприятий, направленных на улучшение подготовки учителей в педагогических учебных заведениях республики и повышение квалификации всех работников народного образования.

Кузницей учителей с высшим образованием для школ республики в рассматриваемый период оставался Чувашский государственный педагогический институт. Постановлением Совета Министров РСФСР от 30 апреля 1958 г. № 409 институту было присвоено имя великого чувашского просветителя И.Я. Яковleva.

С каждым годом улучшался качественный состав преподавателей педвуза. Если в 1958/59 учебном году здесь работало 136 штатных преподавателей, из них профессоров, докторов наук — 2, доцентов, кандидатов наук — 49, преподавателей с аспирантским образованием — 47, только с высшим образованием — 40<sup>7</sup>, то к началу 1964/65 учебного года профессорско-преподавательский состав ЧГПИ выглядел так: докторов и профессоров — 3, доцентов и кандидатов наук — 74, старших преподавателей — 66, ассистентов — 61<sup>8</sup>.

За 1959—1965 гг. было подготовлено через очную систему обучения — 1 730, заочную — 1 370 учителей. За этот период в институте были открыты три новых факультета: художественно-графический (1960 г.), музыкально-педагогический и иностранных языков (1964 г.). В 1965 г. подготовка учителей в институте осуществлялась на дневном отделении на 6 факультетах по 11 специальностям, на заочном — на 4 факультетах по 8 специальностям, на вечернем — на 3 факультетах по 4 специальностям. Выпускники института работали во всех восьмилетних, средних школах и органах народного образования республики. Среди учителей Чувашии, имеющих высшее

образование, около 95 % составляли выпускники ЧГПИ им. И.Я. Яковleva<sup>9</sup>.

Подготовка учителей со средним педагогическим образованием для школ Чувашии осуществлялась в Канашском педагогическом училище. В рассматриваемый период здесь были открыты два новых отделения — музыкально-педагогического и физического воспитания. За 1959—1965 гг. училищем было подготовлено 1 554 учителя. Кроме того, решением директивных органов республики при 5 средних школах были организованы 11-е педагогические классы, которые в 1961—1964 гг. выпустили 447 учителей<sup>10</sup>.

В 1965 г. по сравнению с 1959 г. в республике количество учителей увеличилось с 10 320 до 13 444, в том числе с высшим образованием — с 2 661 до 5 042 чел. Также значительно улучшился состав учителей начальных классов<sup>11</sup>.

В 1961/62 учебном году в Чувашии возникли и первые опорные школы. В Канашском районе они были образованы на базе Шихазанской средней и Сугайкассинской восьмилетней. В 1962/63 учебном году подобные школы появились во всех районах и городах республики, к 1965 г. их функционировало 80. Опорные школы стали центрами обобщения, изучения и распространения передового опыта лучших учителей и школ. Здесь организовывались курсы повышения квалификации учителей, проводились семинары-практикумы, научно-практические конференции. Хорошо зарекомендовали себя такие опорные школы, как Урмарская средняя (директор Г.Е. Егоров), Калининская средняя (директор И.С. Нарышкин), Чебоксарская средняя № 7 (директор З.М. Волков), Байсубинская начальная (заведующий Н.Г. Скворцов) и многие другие<sup>12</sup>.

За большие заслуги в деле школьного образования в годы семилетки 42 учителям присвоено высокое звание заслуженного учителя школы РСФСР, 129 — заслуженного учителя школы Чувашской АССР, 307 награждены значком «Отличник народного просвещения», 68 учителей и других работников народного образования Чувашии — орденами и медалями СССР.

Однако несмотря на некоторые позитивные сдвиги в развитии системы просвещения республики в годы реформы школы, к середине 1960-х гг. в ней отчетливо проявились и негативные явления, которые привели к кризису проводимой реформы. Ежегодно оставались на второй год обучения тысячи учащихся. Только за 1964/65 учебный год таких было 4 161 чел., на осень были оставлены 6 249 учащихся. Во многих школах был низок уровень воспитательной работы, в частности трудового воспитания<sup>13</sup>.

К весьма тяжелым последствиям в развитии чувашской национальной школы привело, например, принятие постановления бюро ОК КПСС и Совета Министров ЧАССР от 26 июля 1960 г. «О переходе к обучению учащихся в 5—7-х классах на русском языке и мерах по улучшению изучения русского языка и литературы в чувашских школах». В соответствии с ним в городах и ряде районных центров родной язык перестали преподавать, чувашские школы были преобразованы в русские. Не уделялось должного внимания родному языку и в подготовке кадров для образовательных учреждений. Указанная директива явно противоречила традициям как мировой и русской, так и чувашской школы, заложенным великими просветителями-демократами Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским и И.Я. Яковлевым, которые первоначальное значение в становлении и развитии личности, способной создавать национальные ценности, придавали родному языку. Одним из доводов для перехода школ Чувашии на русский язык обучения в классах среднего звена послужило, как было сказано в постановлении, «желание родителей», хотя ни референдума, ни серьезных лингвосоциологических исследований по данной проблеме тогда не проводили<sup>14</sup>. Во исполнение указанного решения в республике было прекращено издание учебников на чувашском языке для учащихся 5—7-х классов. С этого времени во всех чувашских школах начиная с 5-го класса преподавание общеобразовательных дисциплин, кроме чувашского языка и литературы, велось на русском языке, по русским учебникам, издаваемым в Москве.

В первую очередь преподавание на русском языке распространялось на предметы политехнического цикла. В 1962/63 учебном году из 435 чувашских восьмилетних и средних школ в 380 (что составляло 87 %) учащиеся 5—7-х классов занимались на русском языке. В 1964/65 учебном году во всех чувашских школах начиная с 5-го класса преподавание всех предметов велось на русском языке. Чувашский язык изучался как предмет школьного курса<sup>15</sup>.

Отметим, что еще в первые десятилетия советской власти значительное внимание уделялось развитию национальной школы на базе родного языка. В октябре 1918 г. вышло постановление Наркомата просвещения РФ «О школах национальных меньшинств», согласно которому все национальности, населяющие Россию, получили право обучать детей на родном языке в обеих ступенях единой трудовой школы. В 1918—1928 гг. все звенья начальной и неполной средней школы были обеспечены учебниками на чувашском языке.

В 1926 г. был принят законодательный акт ЦИК ЧАССР по реализации чувашского языка. Этот документ предусматривал повышение статуса родного языка, в частности его внедрение в сферу государственной и общественной жизни. В соответствии с ним все русские учебники для неполной средней школы были переведены и изданы на чувашском языке. Ряд мер был направлен на осуществление преподавания чувашского языка в профессиональных учебных заведениях и вузах, усовершенствование грамматики и терминологии.

С середины 1930-х гг., в результате проведения политики административно-командной системы в стране и в ходе развернувшихся массовых политических репрессий, была практически уничтожена национальная элита. Усиление тенденций к стиранию национальных различий, унификация культурной и общественной жизни негативно сказалось на уровне национального развития чувашского народа.

1938 г. для национальных школ СССР стал переломным. С принятием постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изу-



чении русского языка в национальных школах» начался целенаправленный переход на русский язык преподавания. На наш взгляд, тоталитарный режим превосходно осознавал политическую значимость образования, его способность быть мощным безотказным инструментом политического воздействия через идеологию. Не случайно И. В. Сталин в 30-е гг. непосредственно руководил отделом школ ЦК ВКП(б). С принятием упомянутого постановления процесс унификации наций через русификацию в системе образования принял широкий размах, что привело к закрытию во многих регионах чувашских школ, а в середине 50-х гг. — и национальных педагогических училищ.

На послевоенный период приходится новый этап в унификации национальных учебных заведений. Возрождается дореволюционный тип русско-национальных, т.е. смешанных, школ. Такая черта стала характерной для всей РСФСР. В начале 50-х гг. из 12 483 нерусскоязычных школ 3 161 была смешанной по языку обучения.

Таким образом, 1940—1950-е гг. в судьбе национальной школы стали временем испытаний. Унификаторская политика привела к восстановлению и численному увеличению смешанных двух- и трехъязычных школ, а также к переходу в старших классах к изучению предметов на русском языке.

В соответствии с вышеупомянутым постановлением от 26 июля 1960 г. учащиеся чувашских школ с 5-го класса были повсеместно переведены на русский язык обучения по всем предметам, а во многих школах — даже с 1-го класса. Все это явилось серьезной ошибкой и затормозило развитие чувашской национальной культуры, национального самосознания чувашского народа, в действительности «загнало» родной язык в семейно-бытовую сферу. Опыт работы чувашской школы свидетельствует, что в выборе языка обучения в средних учебных заведениях не должно быть никакой спешки и непродуманных решений. То, что прогнозирующая система у нас в государстве нередко не срабатывает, а судьбоносные решения принимаются в верхах без достаточного научного обоснования, подтвердилось в 1960-е гг.

Переход к преподаванию всех предметов на русском языке вызывал определенные трудности у учащихся, особенно из сельской «глубинки». Он несколько способствовал повышению успеваемости по русскому языку, но никак не помог овладению школьниками основами наук, не повлиял положительно на уровень их знаний, умений и навыков по всем другим дисциплинам. Появилась недооценка родного языка в обучении, одновременно шло сокращение часов, отводимых на изучение чувашского языка. Стал падать престиж родного языка в глазах его носителей. Даже в райцентрах с чисто чувашским населением общеобразовательные школы были переведены на русский учебный план, чувашский язык и литература в них перестали изучаться как предмет. А в городах и рабочих поселках городского типа вообще не стало чувашских школ. В образовательной системе появился парадоксальный феномен: «русская школа с нерусским составом учащихся»<sup>16</sup>.

Среди чувашей в ходе индустриализации края стало бытовать мнение, что «далше Канаша чувашский язык вряд ли пригодится». Это можно было понять как в прямом, так и в переносном смысле. Со строительством железной дороги Канаш стал станцией, связывающей европейскую часть страны с азиатской, что способствовало укреплению межнациональных, культурных, бытовых и других связей народов России, в том числе и русско-чувашских. Нет сомнения в том, что русский язык как язык обучения в школе для малочисленных народов в целом стал катализатором социально-экономического прогресса, приблизил их к русской и мировой культуре. Безусловно, преподавание предметов на языке межнационального общения открывало широкие возможности для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в школах, подготовки молодежи к активной трудовой и общественно-политической жизни, а также для успешной учебы в высших, средних специальных учебных заведениях страны. Но в тот момент, на рубеже 50—60-х гг., когда не было соответствующей базы для перехода на русский язык обучения, решение партийных руководителей республики и

предложение Министерства просвещения ЧАССР обеспечить в течение ближайших 2—3 лет перевод преподавания всех предметов на русский язык начиная с 5-го класса были преждевременными, вызвали ряд отрицательных последствий.

Как вспоминает видный ученый-педагог Д.Е. Егоров, некоторые работники Министерства просвещения, учителя школы Республики также указывали на преждевременность этого «школьного эксперимента», выдвигали конкретные предложения, но они в расчет не принимались<sup>17</sup>. В постановлении бюро Чувашского ОК КПСС от 16 июля 1963 г. «О ходе выполнения постановления бюро Чувашского ОК КПСС и Совета Министров Чувашской АССР от 26 июля 1960 г.» Министерству просвещения Чувашии и органам народного образования на местах было указано на то, что они «не осознали до конца, что переход к обучению на русском языке в чувашских школах является одной из важнейших проблем народного образования в республике и имеет огромное народно-хозяйственное и политическое значение»<sup>18</sup>.

Министерство народного просвещения Чувашской АССР и Институт усовершенствования учителей в рассматриваемый период серьезное внимание уделяли проблеме улучшения преподавания русского языка. Вопросам перехода к обучению на русском языке в 5—7-х классах чувашской школы и подготовки учащихся начальных классов к этому переходу были посвящены научно-практические конференции, проведенные на базе Вурманкасинской опорной школы Вурнарского района (1963 г.) и в Чебоксарах (1965 г.). В течение 1960—1965 гг. более 450 учителей русского языка и литературы прошли месячные курсы повышения квалификации. Учителя-предметники свои знания по русскому языку повышали также на годичных курсах без отрыва от работы. Большая работа проводилась с учителями начальных классов. В 1960—1965 гг. курсовую переподготовку прошли 7 412 учителей 1—4-х классов<sup>19</sup>.

В условиях «изолированного от мира» развития некоторые советские и партийные руководители республики «упорно» не хотели замечать, что преж-

девременный перевод чувашских школ на русский язык обучения может вызвать ряд отрицательных последствий в обществе, хотя I сессия Верховного Совета Чувашской Республики седьмого созыва (март 1967 г.), в основном одобрав переход на русский язык обучения в старших классах чувашских восьмилетних и средних школ, указала на недопустимость умаления роли родного языка как языка обучения, особенно в начальных классах. Депутаты отметили необходимость улучшения преподавания родного языка и литературы в чувашских школах, подготовки и переподготовки кадров учителей и научно-исследовательской работы по чувашскому языку<sup>20</sup>.

Введение в 1960 г. добровольного, «по желанию родителей», изучения родного языка в общеобразовательных школах привело к тому, что за четверть века в республике и районах чувашской диаспоры выросло целое поколение чувашей, не знающих родного языка, следовательно, уже в значительной мере потерявших связи с историческими корнями. В рассматриваемый период более половины чувашей проживали за пределами исконной территории своей национальной государственности. Из-за игнорирования проблем развития национальной культуры и школы в субъектах Российской Федерации в местах компактного проживания чувашей в Ульяновской, Саратовской, Куйбышевской областях, в Татарской и Башкирской АССР перестали функционировать чувашские национальные районы и сельские советы, выходить районные газеты и журналы на чувашском языке, учрежденные в 20—30-х гг.

Таким образом, школьная реформа 1958 г. породила массу проблем, особенно в развитии национальных школ страны. Опыт разработки и реализации политики КПСС в области школьного образования убедительно показал, что недостаточно обоснованная научно и слабо подготовленная материально реформа общеобразовательной школы не могла привести к достижению намеченной цели. Попытки преобразования общеобразовательных школ в школы с производственным обучением в ходе реализации школьной реформы себя не оправдали. В указанных процессах противоречия меж-



ду количественными и качественными характеристиками образования не находили своего разрешения. Причиной такого положения явилось то, что, развиваясь в командно-административной системе управления, советская школа сама была продуктом этой системы. Отсюда — унификация форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, тормозившая развитие личности.

И лишь в последнее десятилетие XX в., в связи с началом перестроечных явлений в стране, с открытием и функционированием общественно-культурных центров во многих субъектах Российской Федерации, наметилась тенденция к восстановлению, расширению сети чувашских школ и классов вне Чувашской Республики. В Чувашской Республике сегодня проводится определенная работа по возрождению национальных школ. 6 декабря 2002 г. Постановлением Кабинета Министров утверждена Республиканская программа по реализации Закона ЧР «О языках в Чувашской Республике» на 2003—2007 гг. и на период до 2012 г. В числе основных целей и задач Программы — дальнейшее укрепление связей с чувашской диаспорой, оказание ей помощи в удовлетворении культурных и образовательных потребностей. В Перечень индикаторов эффективности программных мероприятий включен раздел «Оказание помощи чувашской диаспоре в регионах России и странах СНГ». Во многих субъектах России наметилась тенденция к восстановлению, расширению сети чувашских школ и классов. По данным Министерства образования Чувашской Республики на начало 2002/03 учебного года, 305 школ с преподаванием чувашского языка располагались в 14 регионах России с контингентом учащихся 32 865 чел., изучающих чувашский язык как предмет<sup>21</sup>.

Изучение чувашского языка во всех общеобразовательных учреждениях в качестве государственного языка положило начало широкому двуязычию среди населения, способствовало укреплению атмосферы взаимного уважения и дружбы между представителями проживающих в республике народов. Жизненная необходимость двуязычия чувашским

народом осознана еще со времен И.Я. Яковleva, который говорил: «Русский язык чувашам необходим, но не вместо родного, а наряду с родным». Положение с преподаванием чувашского языка в республике из года в год улучшается. В 181 русскоязычной школе 100,8 тыс. учащихся (52,9 %) изучают чувашский язык как учебный предмет. В 10—11-х классах русских национальных школ введены уроки чувашской литературы с преподаванием на русском языке<sup>22</sup>.

Таким образом, незавершенность школьной реформы 1958 г. отражается и на состоянии современной школы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Чувашская АССР за 70 лет. Чебоксары, 1990. С. 276.

<sup>2</sup> См.: Егоров В.Е. Развитие народного образования Чувашии в годы семилетки (1959—1965 гг.). Чебоксары, 1967.

<sup>3</sup> См.: Чувашская АССР за 70 лет. С. 23.

<sup>4</sup> Там же. С. 8.

<sup>5</sup> См.: Развитие системы общего образования Чувашии между двумя ее реформами (1959—1984 гг.). Чебоксары, 1999. С. 12.

<sup>6</sup> См.: Чувашская АССР за 70 лет. С. 45.

<sup>7</sup> Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 2306, оп. 73, д. 2700, л. 131.

<sup>8</sup> Там же, д. 4285, л. 1.

<sup>9</sup> См.: Анисимов Г.А. Проблемы двуязычного обучения в чувашской школе // Халáх шкулë. (Народная школа). 1994. № 5. С. 1—2.

<sup>10</sup> См.: Егоров Н.Е., Сергеев Т.С. Развитие общеобразовательной школы // Из истории культуры Чувашской Республики. Вып. 1. 1917—1985. Чебоксары, 1992. С. 26.

<sup>11</sup> ГАРФ, ф. 2306, оп. 73, д. 2700, л. 131.

<sup>12</sup> Там же, д. 4285, л. 98.

<sup>13</sup> См.: Егоров В.Е. Указ. соч. С. 106.

<sup>14</sup> См.: Анисимов Г.А. Указ. соч. С. 2.

<sup>15</sup> См.: Егоров В.Е. Указ. соч. С. 130.

<sup>16</sup> Андреев И.А. Думы о национальной школе // Сов. Чувашия. 1996. 15 дек.

<sup>17</sup> См.: Егоров Д.Е. История чувашской школы и педагогики в событиях и лицах. Чебоксары, 1998. С. 56.

<sup>18</sup> Центральный государственный архив общественных объединений Чувашской Республики, ф. 1, оп. 28, д. 432, л. 35.

<sup>19</sup> См.: Культурное строительство в Чувашской АССР: Сб. док. Кн. 2. (1938—1967 гг.). Чебоксары, 1968. С. 346.

<sup>20</sup> Там же. С. 345.

<sup>21</sup> Текущий архив Министерства образования Чувашской Республики.

<sup>22</sup> См.: Чернова Г.П. За реформу без потрясений // Халáх шкулë. (Народная школа). 2003. №1. С. 5.

Поступила 12.03.04.

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАТИВНОЙ ИГРОВОЙ КОРРЕКЦИИ

**Л.М. Костина, доцент кафедры детской психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева**

Возрастающий интерес исследователей последних лет к интегративному направлению коррекции связан с необходимостью повышения интенсивности, эффективности и краткосрочности психотерапевтического воздействия. В свете выделенного аспекта в статье представлена авторская концепция интегративной игровой терапии — метода коррекции, основанного на синтезе директивного и недирективного подходов при структурировании процесса воздействия. Рассматриваются основные компоненты, организация процесса, его структурирование и завершение интегративной игротерапии.

The recent interest of researchers to integrate correction is connected with the necessity of increase of intensity, efficiency and brevity of psychotherapy influence. The author's concept of integrated play therapy is presented as a method of correction based on synthesis of directive and not directive approaches at structurization of process of influence. The method includes the basic components, organization of the process, its structurization and finalization.

В настоящее время заметно возрос интерес к интеграции различных психотерапевтических концепций как в теоретической, так и в прикладной области. Если раньше подчеркивались большая значимость и эффективность дифференцированного подхода в психотерапии<sup>1</sup> и наблюдались лишь отдельные попытки решить проблему интеграции, то в последние десятилетия данное направление получило свое признание. В пользу разработки новых концепций интегративной психотерапии говорит и тот факт, что она признана одним из эффективных психотерапевтических методов. Так, В. Лаутербах, приводя результаты анализа более чем трех тысяч исследований, относительно их научной обоснованности отмечает, что наиболее часто встречающиеся работы, выполненные на приемлемом научном уровне, связаны с эклектическими и комплексными направлениями<sup>2</sup>.

Возрастающий в последние годы интерес исследователей к интегративному направлению психотерапии связан с необходимостью повышения интенсивности, эффективности и краткосрочности психотерапевтического воздействия. Причем нельзя не отметить некоторую общую тенденцию к «незаконченности» фундаментального обоснования общих положений психотерапии. Так как традиционно она рассматривалась как отрасль медицины, многие клинические психотерапевты и сегодня считают, что это —

только врачебная (медицинская) область. Однако данная точка зрения не согласуется с более широким пониманием процесса. И. Вачков предлагает рассматривать психотерапию относительно двух моделей. В рамках медицинской модели психотерапия понимается как комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека. Под психотерапией в рамках психологической модели подразумевается оказание психологической помощи здоровым людям (клиентам) в ситуациях различного рода психологических затруднений, а также в случае потребности улучшить качество собственной жизни<sup>3</sup>. Причем последнее, расширенное, понимание закреплено в Декларации по психотерапии, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге в 1990 г.

Анализ исследований<sup>4</sup> приводит к пониманию под интеграцией концептуального синтеза существующих психотерапевтических теоретических систем. Вместе с тем набирающая в последнее время силу некая эклектическая направленность психотерапии требует учета так называемого практикализма. Уточняя понимание интегративности в психотерапевтической практике, отметим тенденцию к синтезу не только теоретических (интегративный подход) или практических (эклектический подход), сколько теоретико-прикладных аспектов психоте-



рапии. Не разграничение указанных понятий вообще, а относительность их конкретного использования в отдельно взятой теории, концепции, методе, делает целесообразным введение синтеза указанных точек зрения в виде третьего — интегративно-эклектического подхода, соответствующего теоретико-прикладному аспекту психотерапии.

В свете выделенного аспекта далее в работе рассматривается авторская концепция интегративной игровой терапии как метода коррекционного воздействия. Ее составляющими являются основные компоненты (неспецифические, специфические), организация процесса (описание участников, игровой комнаты и оборудования, поведенческих ограничений как механизмов регулирования процессов взаимодействия), структурирование процесса (по времени, объектам взаимодействия, этапам протекания) и завершение интегративной игротерапии.

К *неспецифическим компонентам* интегративной игровой коррекции относятся ориентированность на проблему, ориентированность на ребенка (клиента), структурирование процесса.

1. Ориентированность на проблему сближает интегративную игровую коррекцию в общем смысле с проблемно-ориентированными подходами в психокоррекционной практике и с игротерапией директивного типа. Присутствие проблемы ограничивает способности ребенка к внешнесредовой адаптации и снижает возможности его адекватного приспособления к реальным условиям жизни. Следовательно, в данном случае можно говорить о наличии многовременного фактора зарождения и прогрессирования проблемы, включающего как прошлые условия, способствовавшие возникновению проблемы, так и наличные факторы, поддерживающие и сохраняющие ее. Учет указанного поливременного характера проблематики в психокоррекционном процессе позволяет осуществить целенаправленный анализ элементов, способствующих возникновению проблемы или мешающих ее решению. С этой целью необходимо провести анализ наличных проявлений проблемы,

рассмотреть предшествующие ее возникновению условия и выявить значение или вторичные выгоды от присутствия проблемы.

2. Ориентированность на ребенка (пациента) сближает концепцию интегративной игровой терапии с общей личностно ориентированной и с отдельно взятым методом игровой терапии, центрированной на ребенке, или недирективного типа.

В интегративной игровой коррекции под ориентированностью на ребенка понимается особый вид взаимоотношений между ребенком и психологом, который позволяет трактовать их как активное сотрудничество. Вместе с тем ориентированность на клиента предполагает создание предпосылок для активного участия ребенка в игровой коррекции, выступая как ее инициатором, так и активным участником. Данный компонент определяет формы профессионально-личностной активности психолога, к которым можно отнести уровень эмпатии, интуиции, способность к пониманию и сопереживанию.

3. Структурированность процесса подразумевает связь интегративной игровой коррекции с общеструктурирующими методами, в частности со структурированной игровой терапией в области планомерности и структурности процесса психотерапии.

Ограниченностю психокоррекционного воздействия во времени требует четкого определения количества блоков и занятий в каждом из них. С использованием четкой структурированности процесса игровой коррекции нам удавалось комбинировать свободную игру ребенка и игру воссоздающего характера.

К *специфическим компонентам* интегративной игровой коррекции относятся ориентированность на комплекс «проблема — ребенок», ориентированность на комплекс «причина — следствие», эклектицизм используемых методов и приемов.

1. Комплекс «проблема — ребенок» предусматривает ориентацию на синтез основных положений процесса директивной и недирективной игровой терапии. Любая проблема является своего

рода ступором на пути нормативного развития личности, достаточно сложно определить приоритетность ориентации на проблему или самого клиента. Ориентация на ребенка предполагает в ситуации «здесь и сейчас» спонтанное самовыражение, подкрепляемое профессиональным, хотя и пассивным, реагированием психолога. Направленность в психокоррекционном процессе на проблему ставит психолога перед необходимостью более активного участия в игровой коррекции, что, в свою очередь, порождает непассивность клиента, т.е. активность ребенка зависит от меры активности психолога.

2. Ориентированность на комплекс «причина — следствие» предполагает синтез симптоматической и каузальной коррекции. При этом под симптоматическим понимать воздействие, направленное на конкретные проявления нарушения у ребенка с целью снятия его острых симптомов. В то же время каузальная коррекция имеет направленность на причину, источник нарушения у ребенка (А.А. Осипова, Д.Б. Эльконин).

В интегративной игровой коррекции присутствует общая симптоматико-каузальная ориентация. Каузальность в данном случае определяется не столько необходимостью выявления и анализа причин нарушений у ребенка, сколько предоставлением ему возможности отыгрывания переживаний и эмоций по поводу причинности наличного состояния. В процессе интегративной коррекции подобное возможно в ходе взаимодействия психолога с ребенком в рамках элементной игротерапии директивного направления с включением конкретных жизненных моментов, известных психологу от людей ближайшего окружения ребенка, в игровые ситуации.

3. Под эклектицизмом игротерапевтических методов и приемов понимается подход, предполагающий их множественное использование. Специфический признак эклектичности интегративной игротерапии заключается в использовании методов и приемов различных подходов, но прежде всего структурированного, директивного и недирективного направления.

В данном случае в своей работе психолог не руководствуется теоретическими основами того или иного направления игровой коррекции, а решает конкретную индивидуально-практическую задачу, применяя различные игротерапевтические методы поочередно, параллельно или одновременно. Однако это означает не беспорядочное использование всего многообразия приемов, но дифференциацию различных комбинаций для решения более частных задач. Отправной точкой для выбора методов и общей стратегии игровой коррекции становится определение проблемы и ее соответствия частному запросу заказчика (самого ребенка, родителей или воспитателей).

*Организация процесса интегративной игровой коррекции* предусматривает более детальное рассмотрение главных действующих лиц взаимодействия. В нашем случае это психолог и клиент (ребенок или дети — в зависимости от формы организации). Безусловная значимость психологического контакта между психологом и клиентом подчеркивается многими основными психокоррекционными направлениями. В ходе установления и поддержания психологического контакта немаловажное значение имеет мера готовности психолога к практике игровой коррекции. В интегративной игровой коррекции можно определить внешнюю и внутреннюю готовность психолога к процессу ее реализации.

В рамках внешней готовности психолога рассматриваются такие компоненты, как достаточный уровень интеллектуального развития, необходимый запас теоретических знаний, умение применять знания на практике, высокая поисковая активность. Перечисленные компоненты внешней готовности психолога являются необходимыми и взаимосвязанными, однако при всей широте охвата различных аспектов его профессиональной деятельности они не могут считаться достаточными для эффективной реализации игровой коррекции.

Внутренняя готовность психолога к процессу интегративной игровой коррекции включает следующие составляющие:



1) наличие высокого уровня эмпатии, открытости, терпимости, уверенности в собственных силах, умения вербализировать собственные чувства и эмоциональные состояния и т.д.;

2) социальная готовность, предполагающая владение психологом техниками эффективного общения, установления контакта, высокий уровень социализации, стрессоустойчивость, достаточный непосредственный или опосредованный жизненный опыт и т.д.;

3) позиционная мобильность, связанная с четким разделением ролевых функций «психолог — клиент», «психолог (человек на работе) — психолог (человек вне работы)», включающая умение легко переходить с директивной на недирективную позицию, стиль общения, предполагающая наличие способности регрессировать до уровня клиента и возвращаться на собственный уровень развития и т.д.

Таким образом, все указанные составляющие профессионально-личностной готовности психолога к процессу игровой коррекции интегративного типа образуют некую систему, которая регламентирует действия психолога и определяет схему межличностных контактов в игровой комнате. Перечисленные компоненты внешней и внутренней готовности представлены не столько для определения профпригодности, сколько с целью формирования идеальной модели, достижение которой должно стать эталонным показателем для любого начинающего психолога.

Вторым действующим лицом процесса интегративной игровой коррекции является клиент (ребенок). Не заостряя внимание на уникальности детского возраста, не раз описанного исследователями, отметим лишь способность ребенка к самотерапии, результативность и направленность которой повышаются при умелом, профессиональном руководстве со стороны психолога.

Для повышения эффективности работы психолога в рамках игровой коррекции интегративного типа необходимо специально оборудованное помещение — игровая комната. Важной частью игровой коррекции являются игрушки и

игровой материал. Их можно сгруппировать в следующие виды: игрушки, моделирующие отношения дома; игрушки, моделирующие отношения вне дома; игрушки для выражения и ослабления эмоций и психических состояний; игрушки и материал для творческой экспрессии; полифункциональный игровой материал. Вместе с тем Г.Л. Лэндрет отмечает, что хотя полностью оборудованная игровая комната желательна, она не является самым существенным обстоятельством, которое делало бы возможным самовыражение ребенка<sup>5</sup>. В рамках игровой коррекции интегративного типа необходимым является комбинация различных факторов, включающих в себя наряду с организованным игровым пространством контакт между психологом и ребенком и поведенческие ограничения.

Под поведенческими ограничениями понимаются те правила и нормы поведения, выполнение которых обязательно для ребенка / детей, находящихся в игровой комнате. Сам процесс интегративной игровой коррекции предусматривает использование четких ограничений как фактор интеграции свободного и нормативного поведения. Интегративность ограничительного процесса может рассматриваться в качестве формы нахождения компромисса между желаниями и необходимости волевого поведения у самого ребенка и включает два вида ограничений. Первый устанавливается в ходе свободной игры ребенка, второй связан с правилами отдельно взятой игры, так как в интегративной игровой коррекции помимо свободной игры используются директивные игры. Основная цель ограничений заключается в передаче ответственности за собственное поведение самому ребенку.

Особенностью интегративной игровой коррекции является *структурирование процесса*, которое имеет несколько форм. Они разделяются по времени, по объектам взаимодействия, по этапам протекания коррекционного процесса.

1. Структурирование по времени предполагает ограниченность коррекционного воздействия во времени, которая связана с четким определением количества блоков и занятий в каждом из них.

2. Структурирование по объектам взаимодействия связано с равноправным и комбинированным использованием свободной игры ребенка и игры воссоздающего характера в ходе интегративной игровой коррекции.

3. Структурирование по этапам протекания процесса предусматривает его цикличность. 1-й цикл включает занятия, на которых присутствует синтез игровой коррекции разных типов при большем использовании методов директивного подхода. Каждое занятие данного цикла состоит из трех фаз: свободная игра ребенка без вмешательства психолога; конкретные игры или отыгрывание игровых ситуаций, предлагаемых психологом; свободная игра ребенка (при его желании). Во 2-й цикл входят занятия, на которых также присутствует синтез игровой коррекции разных типов, но при большем использовании методов недирективного подхода. На занятиях данного цикла основная роль принадлежит ребенку, однако при активном участии взрослого. Здесь психолог «подключается» к игре, предлагая либо новый сюжет, либо развертывание (разыгрывание) уже завязавшегося сюжета. В связи с тем что структура занятий 2-го цикла в отличие от 1-го не имеет столь выраженной этапности, активная роль психолога здесь определяется его непосредственной реакцией на свободную игру ребенка и целесообразным вмешательством в нее.

Основными показателями, характеризующими приближение завершения игровой коррекции, являются число занятий, оставшееся от общего количества, и степень

достижения поставленной цели в рамках интегративной игровой коррекции. Причем именно оценка степени достижения цели часто вызывает у психолога затруднения. Для выявления эффективности метода можно опираться на результаты диагностических процедур; показатели внешних поведенческих изменений у ребенка, фиксируемых психологом; данные наблюдения за ребенком родителями и / или воспитателями; на результаты анализа психологом процесса интегративной игровой коррекции. При условии верного определения проблемы, оценки ее сложности и подбора или составления психологом адекватной программы коррекции ее завершение совпадает по времени с достижением поставленной цели.

При профессиональном и адекватном использовании представленной концепции интегративной игротерапии она может быть одним из эффективных методов коррекционной работы с детьми.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Бамдас Б.С. Клинические основы дифференциальной психотерапии // Вопр. психотерапии: (Автореф. докл. на Всесоюз. совещ. по психотерапии, 27—30 июня 1966 г.) / Под ред. В.М. Банщикова, М.С. Лебидинского. М., 1966. С. 5—8.

<sup>2</sup> См.: Лаутербах В. Эффективность психотерапии: критерии и результаты оценки // Психотерапия: от теории к практике: (Материалы I съезда Рос. психотерапевт. ассоц.) / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1995. С. 28—41.

<sup>3</sup> См.: Вачков И. Идея изменения // Шк. психолог. 2001. № 7. С. 3—5.

<sup>4</sup> См., например: Александров А.А. Современная психотерапия: Курс лекций. СПб., 1997.

<sup>5</sup> См.: Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.

Поступила 12.02.04.



## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ И МАРГИНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

**Н.Р. Акопян,** проректор по учебной части Академии государственного управления Республики Армения, доцент

В статье рассматривается проблема этнической и, в частности, маргинальной идентификации личности. Особое значение автор придает этническим установкам в процессе этнической идентификации, различая две их разновидности: проэтническую и противоэтническую. Результаты проведенного исследования связываются с организацией учебно-воспитательного процесса.

The paper deals with the problem of ethnic identity, namely, marginal identification. Special attention is paid to ethnic structures in the ethnic identification process. The author distinguishes between types of ethnic structures: proethnic and anti-ethnic. Corresponding conclusions and suggestions are given in relation to organization of educational process.

Общеизвестным является факт, что процесс национальной идентификации, развития этнодифференцирующих качеств, будучи тесно связанным с психологоческим развитием человека, строго этапирован. Исходя из данного факта формирование полноценного этноносителя, несомненно, надо начинать с самого раннего возраста. Только в этом случае он сумеет грамотно, по достоинству оценить свое национальное достояние и будет проявлять уважительное отношение к национальным ценностям других народов.

В настоящее время в условиях социальной нестабильности, когда общественные и социальные кризисы провоцируют кризисы личностные, проблема человеческой сущности, тождественности самому себе проявляется, как никогда, остро. Хотя в течение XX столетия человечество достигло небывалых научных высот, сам человек как единица утешал многое. Живя среди людей, он становится все более и более одиноким, развиваясь интеллектуально, поглощая информацию, создавая новые компьютерные технологии, все более и более отчуждается не только от общества, но и от самого себя.

В такой ситуации проблемы формирования самосознания, становления идентичности и идентификации в целом существенно усложняются. Последняя представляется нам особенно актуальной, поскольку нарушенная идентификация (половая, социальная, личностная, этническая) приводит к нарушению ролевой структуры личности и ролевым

конфликтам. Трансформация ценностной системы, крушение социальных стереотипов и норм, изменение социально-ролевой структуры общества неизменно сказываются практически на всех членах общества, хотя порой это и не осознается ими. При этом в первую очередь страдает идентичность человека, поскольку она пронизывает практически все пласты человеческой сущности.

Пути достижения идентичности довольно сложны и многообразны, поэтому прежде всего необходимо определить сами понятия «идентификация» и «идентичность» и затем перейти к обсуждению их проявления на разных уровнях. Выработка научного обобщения указанных терминов представляет некоторое затруднение, поскольку в литературе нет единого мнения относительно значения этих понятий, более того, нередко они отождествляются.

Чаще всего в научной литературе мы сталкиваемся с понятием «личностная идентичность», который используется как синоним «самосознания», «Я-концепции», «самости», «Я», «самоопределения» и т.п.

Термин «идентификация» (от поздне-латинского *identificare* — отождествлять) также употребляется в нескольких значениях. Первое относится к области психологии познавательных процессов и связано с установлением тождественности или различия посредством соотнесения, сопоставления, сличения каких-либо свойств или признаков объектов. В этом случае идентификация означает опознание, соотнесение, установление

© Н.Р. Акопян, 2004

тождественности, распознавание чего-либо или кого-либо.

Второе значение принадлежит к области социальной психологии и психологии личности. Здесь идентификация означает уподобление кому-либо или чему-либо, отождествление с кем-либо или с чем-либо. Это механизм психологической защиты, связанный с неосознаваемым отождествлением себя с другим человеком, в некотором смысле выдвижением себя до другого. При этом происходит перенос на себя свойств и качеств, которые желаемы, но недоступны. В указанном значении понятие идентификации становится очень многогранным, разносторонним и иерархичным. Так, в социальном плане идентификация может быть личностной, половой, групповой, социальной, этнической и т.д. В любом случае речь идет о процессе уподобления личностным качествам другого человека, нормам и установкам других групп населения, стереотипам и стандартам поведения, принятым в обществе.

Если подходить к понятию идентификации глобально, то обнаруживается, что вне процесса идентификации невозможна становление человеческой личности, поскольку социализация основана на разных аспектах идентификации. Другими словами, третье значение термина, которое нас интересует больше всего, — это приобщение личности к общечеловеческой сущности.

В философии XIX в. идентичность человека рассматривалась в контексте единства мира. Согласно У. Джеймсу, мир может быть един только тогда, когда люди не противоречат сами себе<sup>1</sup>. Идентичность развивается и воспитывается в процессе жизни и представляет собой последовательность, непротиворечивость личности. Таким образом, чувство идентичности обеспечивает ощущение уверенности в себе и других.

Появление термина «идентичность» в психологии традиционно связывается с именем Э. Эрикссона, который описал чувство идентичности и сознательное чувство личностной идентичности<sup>2</sup>.

Что такое национальная (этническая) идентификация и какими факторами она обусловлена?

При национальной идентификации индивид сознает свою принадлежность к некоторой этнической общности. В отличие от этничества, когда эта принадлежность определяется объективными признаками — языком, культурой, общим биологическим происхождением и т.д., — национальная идентификация со стороны индивида есть чувство отождествления себя с какой-либо национальной общностью и ограничения от других общностей. Это чувство формируется под воздействием психологических, культурных и социальных факторов.

Наряду с осознанием принадлежности к этнической общности этническая идентификация проявляется и в ее оценке, данной этноносителем. Достоинство, гордость, презрение, страх — важные критерии межэтнического сравнения. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи и моральные обязанности этнической общности, которые закрепляются в процессе социализации индивида, формируя этнические установки личности. Мы предлагаем следующую дифференциацию последних:

а) протиэтническая установка как состояние внутренней ориентации личности, направленное на этническое, национальное, истинно традиционное и основывающееся на ее представлениях относительно национального языка и культуры, традиций и обычая, характера и религии;

б) противоэтническая установка как особое состояние внутренней ориентации личности, направленное на отрицание национального, этнического, традиционного<sup>3</sup>. Такая установка, несомненно, препятствует процессу этнической социализации и этнической идентификации личности.

Те этноносители, которые не принимают язык, культуру, обычай и традиции своего народа, психологически отчуждаются от него. Развитие чувства принадлежности к этносу и отчуждения от него является выражением противоположных социально-психологических состояний личности.



Культурный фактор национальной идентификации включает в себя прежде всего национальный язык, систему традиций и обычаяев, поведенческие стили, образ жизни и т.д. Например, одни и те же смысловые значения разные народы выражают посредством совершенно различных языковых средств, жестов, движений. «В Новой Зеландии маури здороваются, касаясь друг друга носами. У народности айну принято брать друг друга за уши и испускать громкие приветственные крики. Самаусы обнюхивают друг другу лица, а при рукопожатии — и руки. Молодые американцы похлопывают друг друга по спине. В Индии и некоторых соседних странах полусогнутые руки прижимают к груди, слегка склоняя голову»<sup>3</sup>.

По-разному выражается и отрицание. Например, «люди народности овинбунду машут у лица рукой, выставив вперед указательный палец. Эскимосы подмигают, выражая отрицание. А вот для выражения удивления некоторые племена папуасов прикладывают к носу кулак или высовывают язык, причем, чем больше удивление, тем более высунут язык»<sup>4</sup>.

Жесты разных народов закономерны и привычны внутри их собственной культуры. Они являются результатом устоявшихся в течение многовековой истории традиций, мировосприятия, религии и других факторов.

Социальный фактор национальной идентификации учитывает ту социальную среду, в которой происходит процесс социализации личности и которая может способствовать или препятствовать национальной идентификации.

Национальная идентификация этносителя может быть как моно-, так и разноэтнической. Первая связана с его официальной этнопринадлежностью. Моноэтническая идентификация часто проявляется в своей крайней форме: выражаясь в гиперидентификации, она бывает насыщена соответствующим предвзятым отношением к другим этническим группам<sup>6</sup>.

В силу ряда объективных и субъективных обстоятельств некоторые люди характеризуются разноэтнической иден-

тификацией. Это наблюдается, в частности, тогда, когда в разнонациональном обществе индивид, осознавая и принимая свои этнические ценности, параллельно усваивает и воспроизводит ценности других национальных групп. Если складывается такая ситуация, когда этносителю нужно сделать выбор между этнической и разноэтнической ролью, то он осуществляется в пользу условий, соответствующих социально-психологической адаптации личности. Данная тенденция ставит перед современным обществом сложные социальные задачи, которые в связи с быстро происходящими изменениями, межнациональными взаимоотношениями и миграцией еще более усложняются.

Моноэтническая идентификация отличается от двуэтнической идентификации. При наличии последней происходит одновременная идентификация ценностей двух этнических групп.

Существуют противоположные мнения относительно особенностей этнической идентификации индивидов, рожденных в межэтническом браке. Некоторые авторы полагают, что, если такие люди сознают и принимают то, что они принадлежат одновременно к двум этническим общностям, это способствует их личностному росту. Например, известная писательница и публицистка XX в. Н.Н. Берберова, отец которой был армянином, а мать — русской, писала, что чувствует, как по ней проходит шов, который что-то прочно скрепляет, ощущает в себе гармоничность, целостность, понимает, что живет не напрасно и есть смысл в том, какая она — одно из явлений синтеза в мире противоречий, — есть<sup>7</sup>.

Однако большинство «культурных гибридов», членов меньшинств, рожденных в межэтническом браке, чувствуют, что они «разрезаны», а не «сшиты». Эти индивиды, имеющие маргинальную этническую идентификацию, балансируют между двумя культурами, не владея в полной мере нормами и ценностями ни одной из них.

Маргинально идентифицированная личность фрустрирована и дезадаптирована, в результате чего она проявляет ряд

характерных форм поведения. С одной стороны, это — неврозы, а в некоторых случаях даже психозы, склонность к преступному поведению и др., с другой — творческая активность.

Нередко маргиналы переживают внутриличностные конфликты со следующими симптомами: дезорганизованность, чувство «непроходимой стены», некомфортность, ощущение постоянной неудачливости, безысходности, бессмысленности существования, агрессивность. В этом случае они выбирают стратегию приспособленчества, заботы о собственном благополучии, что позволяет им сохранить положительную идентификацию, исключив причиняющую беспокойство этническую идентификацию<sup>8</sup>.

Личностная идентификация предпочтется этнической и социальной идентификации вообще. Индивид сознает себя прежде всего единичной личностью, а не членом какой-либо группы. Наличие вышеупомянутой стратегии подтверждается исследованиями, которые были проведены нами в армянской среде. При определении места этнической идентификации с помощью теста К. Макпартланда «Кто я?» выяснилось, что этническую принадлежность чаще указывают армяне, владеющие родным языком (83,3 %), нежели не владеющие им (17,2 %). Иначе говоря, последние, ощущая некоторую свою «ущербность», стремятся повысить свою самооценку, исключая из самоопределяющихся установок этническую принадлежность и заменяя ее другими социальными категориями или личностными характеристиками.

Не соотнося себя ни с ценностями этнического большинства, ни с ценностями меньшинства, этноноситель оказывается в состоянии этнокультурной маргинализации, которая в вышеописанной ситуации предоставляет возможность обеспечения альтернативного варианта приспособляемости индивида.

Исследования по развитию этнической идентификации, проведенные в Белоруссии О.Л. Романовой, показали, что мнения дошкольников относительно различий этнических групп достаточно

аморфны<sup>9</sup>. Для детей равнозначны понятия «городской житель», «гражданин республики», «член этнической общности» и др. И только в младшем подростковом возрасте наблюдается ощутимый рост этнических познаний; на смену простому повторению сведений, полученных от взрослых, приходит упорядочение этих сведений. Подростки делают четкие и конкретные замечания относительно существующих различий между культурами, историческими судьбами, политическими системами разных народов.

Из исследования О.Л. Романовой видно, что дети 5—6 лет и старше не всегда верно указывают свою национальность, национальность родителей, не видят логической связи между такими фактами, как национальность родителей, место жительства, язык общения, своя национальность. И лишь подростки, обладающие систематизированными представлениями об этнических явлениях, четко идентифицируют себя с этническим сообществом на основе значительного количества этнодифференцирующих признаков<sup>10</sup>.

Этнический статус чаще всего остается неизменным в течение всей жизни. Вместе с тем этническая идентификация — подвижное, изменчивое явление. Во-первых, процесс ее формирования не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства как личной, так и общественной жизни могут заставить человека в любом возрасте переосмыслить роль этнической принадлежности в его жизни, привести к видоизменению этнической идентификации и т.п. Во-вторых, очередность этапов развития этнической идентификации у детей и их временные рамки не являются общими для всех народов и во всех социальных состояниях. В зависимости от социально-го контекста развитие может убыстряться или замедляться.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить следующее.

1. Психологические, культурные и социальные факторы, составляющие этническую идентификацию, тесно взаимосвязаны, глубоко воздействуют на этнохарактеризующую социализацию лич-



ности, на формирование ее этнического Я-образа.

2. Этническая идентификация личности — подвижная, изменчивая система; в любом возрасте индивид может переосмыслить свою национальную принадлежность.

3. Проявления национальной идентификации личности обусловлены системой ее этнических установок. Исходя из этого крайне важно различать проэтническую и противоэтническую установки, первая из которых способствует процессу национальной идентификации личности, а вторая, наоборот, препятствует.

Назовем также проблемы, решения которых требуют национальная социализация личности, развитие Я-образа этноносителя, формирование проэтнической установки и этноцентристского статуса:

— подготовка учителя как специалиста, педагога-психолога, чья основная задача — сформировать и развить в ребенке национально-психологические качества, привить ему осознание особенностей национального языка, национальных взаимоотношений, творчества, мышления;

— в условиях миграции населения подготовка специальных кадров с учетом особенностей учебного процесса, их психолого-педагогическая подготовка, на основе которой учитель сможет работать с учениками, оказавшимися в пограничной ситуации.

Важным механизмом этносоциализации личности является направленность проводимой педагогической и психологической работы, при осуществлении которой необходимо:

— применять достижения педагогической мысли, соотнося их с лучшими достижениями международной педагогики;

— обеспечить национальное воспитание нового поколения самыми разны-

ми средствами, в частности с помощью национального языка, культуры, что даст возможность реализовать психологическую идентификацию этноносителя со своей этнической группой;

— формировать национальный характер, его составляющие, в то же время показывая разницу в ценностных ориентирах у разных народов.

Данный процесс должен начинаться с самого раннего возраста, поскольку, если ранний возраст не обеспечивает национальную социализацию, ребенок не проникается чувством принадлежности к своей нации, становится отчужденным и равнодушным.

Характерная для этноносителя социализация в национальном духе делает индивида в большей степени защищенным от внешних влияний. Только в этом случае этноноситель сможет глубоко изучить чужую этническую культуру, не приспосабливая к чужому свой национальный язык, поведение, образ жизни, ценности, а воспринимая чужое с национальных позиций.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М., 1991.

<sup>2</sup> См.: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Общ. ред. и предисл. В. Толстых. М., 1957.

<sup>3</sup> См.: Акопян Н. Маргинальность и психологическая адаптация. Ереван, 2000. С. 42—43. (На арм. яз.).

<sup>4</sup> См.: Геворкян Е. Язык жестов. Ереван, 1986. С. 51—52. (На арм. яз.).

<sup>5</sup> Там же. С. 67.

<sup>6</sup> См.: Налчаджян А. Этническая психология. Ереван, 2002.

<sup>7</sup> См.: Левкович В.П., Панкова Н.Г. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных авторов. М., 1983. С. 124—125.

<sup>8</sup> Там же. С. 72.

<sup>9</sup> См.: Духовная культура и этническое самосознание наций. М., 1990. Вып. 1. С. 261.

<sup>10</sup> Там же. С. 42—43.

Поступила 24.12.03.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И СРЕДНИМ ЗВЕНОМ ОБУЧЕНИЯ

**Э.Р. Рахманов, доцент Мордовского республиканского института  
образования,**

**С.В. Рякина, психолог средней школы № 36 г. Саранска**

В статье рассматриваются проблемы преемственности между начальным и средним звеном школьного образования. Раскрываются психологический и педагогический аспекты данной проблемы, связанные с особенностями психического развития ребенка, а также особенностями работы учителей в начальной и средней школах. Предлагается методическая разработка для проведения школьного консилиума «Преемственность в обучении».

In the given article the problems of continuity from elementary to secondary schools are considered. Psychological and pedagogical aspects of the given problem connected to features of children's development and teacher's activity at different schools are revealed. Methodical instructions for organizing a school conference on continuity in education are offered.

Проблема перехода учеников из начальной школы в школу второй ступени, или, другими словами, проблема преемственности в обучении, включает два аспекта:

1) педагогический — ученики в 5-м классе снижают показатели обученности, встречаются с культурным многообразием, т.е. с большим количеством учителей, предметов, требований, технологий;

2) психологический — происходят смена ведущей деятельности и формирование новой социальной позиции развивающейся личности ученика.

Преемственность в обучении (непрерывность) предполагает наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Достижение этой цели может обеспечить единая организация отдельных этапов и форм в рамках целостной системы образования.

Проблема преемственности возникает на стыках разных этапов обучения, и в ней можно выделить несколько сторон, связанных:

- с учителем,
- со сроками обучения и его темпом,
- с содержанием учебных предметов,
- с организацией учебного процесса,
- с изменением уровня учебной мотивации и личностным развитием школьника.

Решение данной проблемы также осложняется тем, что необходимо искать вариативные подходы в отношении учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностной психологической зрелости, в частности, с разным уровнем доступной школьникам самоорганизации, относящимся к различным личностным психологическим типам.

Младший школьник, становясь учеником среднего звена, испытывает сильнейший стресс, едва ли не равный по силе стрессу первоклассника, впервые пришедшего в школу. Учителя начальной школы, как правило, знают, что надо делать, чтобы снять психологическое напряжение и привить первокласснику любовь к учебе. Пятиклассникам в этом плане уделяется гораздо меньше внимания.

Младшие школьники, привыкшие к определенному стилю и манере работы своего учителя, к его требованиям, сталкиваются в средней школе с множеством преподавателей, большим различием их требований, многообразием методов их работы и просто не в силах сразу же к ним приспособиться. Камнем преткновения становится даже темп речи учителя: более быстрый или более медленный, он может блокировать прием информации, содержащейся в речевом высказывании.

Отдельной проблемой является психологическая совместимость нового учителя с учениками, а ведь именно она в



значительной степени обеспечивает успешность обучения. Установление психологической совместимости — процесс долгий и трудный — требует усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

Психологический аспект преемственности связан с процессом смены ведущей деятельности и формированием новой социальной позиции развивающейся личности школьника.

К концу обучения в начальной школе ученик должен обладать: произвольностью протекания психических процессов, умением осознавать и оценивать свою деятельность, т.е. рефлексией, развитым внутренним планом действий (умением планировать свою деятельность). Появлению и развитию данных новообразований способствует ведущая деятельность младшего школьного возраста — учебная. Ученик в начальных классах настроен в первую очередь на учебу, именно она является основным содержанием его жизни вообще. Поэтому начальная школа — основной этап в формировании учебно-познавательной деятельности ребенка, когда происходит овладение системой действий (операций), необходимых для успешной познавательной деятельности в дальнейшем, и формирование системы алгоритмических и эвристических действий.

Линии развития младшего школьника таковы:

1) формирование учебно-познавательной деятельности,

2) личностно-образующая, т.е. развитие способности объективно анализировать самого себя и свои качества («Какой я был, какой я стал, что во мне изменилось, что может измениться?»),

3) овладение учебным материалом (накопление знаний),

4) формирование ориентировки в проблемных ситуациях реальной жизни, распознавание практических задач,

5) обеспечение достаточным материалом для усвоения в сензитивные периоды развития,

6) социальная и социально-психологическая ориентация в человеческой деятельности,

7) поддержка, закрепление и развитие усвоенных культурных и социальных ценностей.

В подростковом возрасте, т.е. с переходом в 5-й класс, ведущая деятельность школьника меняется с учебно-познавательной на деятельность общения, меняются и сферы личностных интересов. Основными среди них становятся интерес к собственной личности; тяга к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям; установка на большие масштабы как субъективно более приемлемые, чем ближние, текущие, сегодняшние; стремление к неизвестному, рискованному, приключениям, героизму. Кризис учебной мотивации идет резко вниз, никакими принудительными или развлекательными методами ее не поднять. Необходимо ориентироваться на взращивание у подростка ценностного и деятельностного, а не «информационного» отношения к содержанию образования на базе психологических новообразований возраста.

Психологи и социологи отмечают произошедшие в последние 10 лет существенные изменения в личностном развитии детей. Нынешним учащимся-подросткам свойственны pragматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость. Большое влияние на отношение подростка к школе и к образованию в целом оказывают различные социальные факторы.

Родители подростка также предъявляют к школе другие требования, прежде всего они ищут благоприятную, комфортную для своего ребенка образовательную среду, хотя, чтобы он находился среди понимающих его людей, как одноклассников, так и учителей, не затерялся в общей массе, чтобы была видна его индивидуальность, не пострадало здоровье.

В начальной школе практически все родители с успехом могут помочь своему ребенку в приготовлении домашних заданий, проконтролировать его поведение в целом. Подростковый же возраст отличается тем, что дети постепенно выпадают из-под опеки родителей и в поведенческом плане, и в образователь-

ном: из-за недостаточности образования и из-за различий в программах, современных и 10—20-летней давности, родители не в состоянии понимать учебный материал, изучаемый детьми в школе, что не дает им возможности контролировать приготовление домашних заданий. Редко кто из родителей может правильно обеспечить процесс перехода детей к самостоятельному образу жизни, грамотно научить их самоконтролю и самоорганизации.

Проблема преемственности сложна и многообразна, и ее решение требует постоянных совместных усилий. Одним из шагов в этом направлении может быть проведение совместных психолого-педагогических консилиумов по каждому конкретному классу. Ниже приводится методическая разработка одного из них.

*Тема: «Преемственность в обучении».*

*Проблема:* переход учеников из начальной школы в школу второй ступени, его педагогический и психологический аспекты.

*Цель:* коллективное изучение трудностей в обучении пятиклассников, выявление причин, вызывающих затруднения у учеников и учителей, разработка учебно-воспитательных и управлеченческих мер по устранению этих причин; выявление оснований для кооперации учителей, преподающих в классе.

**Участники:** учителя, преподающие в классе, учитель начальной школы, классный руководитель, психолог, администрация, представители родительского комитета.

**Подготовительная работа:** общее знакомство с классом, наблюдения, беседы с классным руководителем, учителями, учениками, родителями; диагностика сформированности основных учебных умений, предметная диагностика; подготовка карты класса по материалам собеседований и диагностики, анкетирование учеников 3—4-х и 5-х классов.

*Ход консилиума:*

1. Целевая установка.
2. Выступления участников с материалами исследований, наблюдений. Формулировка проблем.

3. Обсуждение путей решения проблем. Психолого-педагогический анализ поступающих предложений.

4. Принятие решений и выбор путей их реализации.

Мы отдаляем себе отчет в том, что данную проблему невозможно решить раз и навсегда, даже путем однократного, хотя и многостороннего обсуждения; она будет вставать вновь и вновь, а с каждым новым поколением будут меняться ее содержание и способы решения, однако пытаться решить эту задачу необходимо.

Поступила 05.01.04.

## МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ ПЕДАГОГА

**Л.И. Глазунова, ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования и изобразительного искусства Белгородского государственного университета**

В статье обосновывается потребность педагога в реализации психотерапевтических приемов и методов как в профессиональной, так и в жизненной сфере. В качестве одного из них автором предлагается музыка. Изложенный подход к музыкальному искусству носит pragmatischen характер. Музыка рассматривается не как объект эстетического наслаждения, а как средство решения конкретных жизненно важных задач: облегчения ситуативного неблагоприятного состояния, изживания трудных состояний, наносящих вред здоровью, препятствующих личностному развитию педагога.

The article substantiates teacher's necessity to implement psychotherapeutic methods in his professional and daily activities. The author suggests music as a method. The approach to the art of music is of pragmatical nature. Music is regarded not as an object of aesthetic enjoyment, but as an instrument to solve specific vital objectives: alleviation of unfavorable situation states, elimination of painful and harmful situations which hinder a teacher's individual development.

© Л.И. Глазунова, 2004



В русле новых психолого-педагогических приоритетов образования, предполагающих ориентацию на человека, развитие педагогической теории осуществляется как посредством совершенствования традиционных подходов через включение в содержание образования гуманистической направленности, так и посредством разработки новых подходов, целью которых является создание условий для саморазвития, самосовершенствования не только личности обучающегося, но и личности самого педагога.

Реалии нашего времени таковы, что педагог, как и всякий современный человек, испытывает множество внутренних конфликтов, кризисов, страданий, которые препятствуют его личностному росту и профессиональной реализации. Источники негативных состояний могут обнаруживаться на различных уровнях. На уровне личной жизни — это сокращение времени на общение с родными, большое количество перемен, к которым человек не успевает адаптироваться; на уровне окружающей среды — нарушение экологического равновесия, подверженность воздействию шума, вредным излучениям, потребление некачественных продуктов, влияние внешней среды — магнитных бурь, резких перепадов температуры воздуха, атмосферного давления; на физическом уровне — подверженность различным болезням; на психологическом — неудовлетворенность, неуверенность в завтрашнем дне, сопровождаемые потерей ощущения полноты жизни, что вызывает чувство беспомощности перед трудностями, страх за свою жизнь и жизнь близких людей, раздражительность в общении; на социальном — это прежде всего такое общественное устройство, в котором человек живет, испытывая неуверенность в будущем, неустроенность, он все чаще прибегает к помощи алкоголя, табака, а порой пытается уйти от реальности в мир грез через употребление наркотиков, что приводит к утрате ценностных ориентиров, росту разводов, частой смене работы, вынужденной миграции; на коммуникативном — невысокий морально-психологический климат в коллективе, отсутствие

контакта с ближайшим начальником, несправедливая критика, невозможность реализоваться. На уровне профессиональной деятельности — это перегруженность работой, излишнее напряжение мысли и памяти, повышенная ответственность за результаты труда и принимаемые решения, недостаток или ограниченность времени на ее выполнение, предъявляемые руководством завышенные требования и др.

Педагог в процессе выполнения своих функциональных обязанностей должен не только общаться с обучающимися, коллегами, родителями, но и эмоционально откликаться на их проблемы, проявлять сочувствие, сопереживать им, сдерживая собственные чувства, поэтому у него накапливается значительное количество негативных переживаний, от которых самостоятельно очень трудно, а порой невозможно избавиться. Эти состояния в литературе объединяются общим названием «бернаут», что можно перевести как «болезнь перегоревшей души»<sup>1</sup>. Отсутствие у педагога опыта работы в условиях нестабильности и быстрых изменений провоцирует болезненные эмоции, психотравмирующие переживания, которые могут оказаться замкнутыми внутри его организма на несколько недель, месяцев и даже лет. Неумение и боязнь выражать эмоции и «человеческие слабости» — сильную личную обиду, чувство одиночества, униженности и т.д. — влекут за собой психоэмоциональные отклонения, а затем и психосоматические (душевные и одновременно телесные) расстройства. Длительное время находясь в таком состоянии, педагог нуждается в расширении и обогащении спектра доступных ему позитивных переживаний и формировании оптимистического мировоззрения, т.е. в психоэмоциональной коррекции.

Богатство эмоциональной сферы всегда достигается с помощью методов, обеспечивающих вовлечение человека в широкий круг художественных переживаний, формирование высокого настроя мыслей. Так как именно неправильный образ мыслей вызывает расстройства эмоциональной сферы, успех психоэмо-

циональной коррекции, обращающейся к этой сфере, во многом определяется тем, насколько полно педагогу удается овладеть навыками оптимистического мировоззрения. В связи с этим особую актуальность приобретают меры по созданию новых эффективных средств, методов профилактики, реабилитации, повышающих резервные возможности организма педагога. Сложившаяся ситуация предполагает расширение системы взглядов на педагогическую деятельность, выбор разнообразных способов поведения, а также использования в практике метода психотерапии, являющегося рычагом, который направлен на создание благоприятной атмосферы, активизацию человека, на повышение эффективности его труда.

Таким образом, на наш взгляд, можно говорить о необходимости овладения педагогом еще одной стороной культуры личности — психотерапевтической. Подготовка такого специалиста актуальна в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, повышаются уровень запросов социума к педагогу и, прямо пропорционально, уровень его психоэмоционального напряжения.

Анализ научной литературы по философии, психологию, педагогике показал, что внимание ученых к вопросу использования психотерапевтических приемов и методов в педагогическом процессе как элемента поддержки человека возрастает.

Сегодня психотерапия выходит за границы своего первоначального назначения и широко используется во «внеклинической» сфере (реадаптация, кабинеты социально-психологической помощи, кабинеты семейных отношений и т.п.). Отдельные методы психотерапии: эмоционально-психологическая разгрузка, психорегуляция, аутогенная тренировка — применяются в спорте, на производстве и т.д.

Гуманитарные науки в области изучения человека (психология, менеджмент и др.) все чаще интегрируют в себя все лучшие достижения психотерапии как пограничной дисциплины.

В ходе нашего исследования элементы психотерапии были отмечены и в пе-

дагогической деятельности. Это можно объяснить тем, что в основе той и другой лежат взаимодействие и взаимовлияние (вербально и невербально); в их целях и задачах прослеживается аналогичная направленность на раскрытие способностей человека и совершенствование его возможностей; в процессе их осуществления происходят определенные личностные изменения (в психотерапии эти изменения связаны с личностной перестройкой, в педагогическом процессе — с личностной и интеллектуальной).

В результате теоретического поиска, анализа научной литературы по использованию психотерапевтических приемов и методов в педагогическом процессе мы пришли к выводу, что:

- в системе педагогических функций психотерапевтические приемы и методы могут рассматриваться как компонент регулятивно-коррекционной функции педагога;

- назначение психотерапевтических приемов и методов в педагогической деятельности — многоуровневая поддержка педагога в ходе реализации им своих функций, удовлетворения потребности в безопасности, снятие психоэмоционального напряжения в трудных ситуациях, достижение психологического равновесия и комфорта и, как следствие, обеспечение эффективной деятельности его и всех участников образовательного процесса;

- в образовательном процессе в соответствии с законами психогигиены наличествует потребность в доступном полифункциональном средстве, позволяющем оказывать комплексное воздействие на человека. В качестве такого средства может выступать музыка.

Последнее утверждение согласуется со взглядами К. Юнга в том, что музыка является воротами, через которые можно проникнуть в подсознание, и поэтому она таит в себе большие возможности нейтрализации негативных переживаний. Благодаря своей непереводимости язык музыки может проникать в глубокие сферы бессознательного, извлекать и выявлять в нем подавленные влечения и конфликты и таким образом делать их



доступными для осознания и катарсической разрядки.

Согласно концепции психодинамического резонанса А. Понтвика патогенный психодинамический комплекс человека, находящийся в его сознании и обуславливающий психоэмоциональные отклонения, может быть разрушен. Так же как под воздействием звуковой волны рушатся мосты и стены домов, под воздействием музыкальных вибраций происходит освобождение от негативных переживаний, некогда подавленных и забытых эмоциональных состояний, попадающих в сознание человека в результате свободных ассоциаций. Интенсивное переживание музыки влечет за собой оживление далеких (но тем не менее продолжающих оставаться аффективно значимыми) отрицательных состояний. Один образ по ассоциативной связи вытягивает за собой другой — и перед человеком разворачивается его собственная эмоциональная жизнь, окрашиваемая в различные настроения воспринимаемой музыкой.

В качестве механизмов, обеспечивающих психоэмоциональную коррекцию средствами музыки, могут выступать катарсис, эмоциональная разрядка, переключение внимания, регулирование эмоционального состояния, повышение социальной активности, облегчение возможностей усвоения установок (через развитие эстетических потребностей).

В теории музыки аспект индивидуальной психоэмоциональной коррекции средствами музыки в образовательном процессе исследователями не рассматривался. Поэтому за исходные теоретические посылки нами приняты теоретические основания лечебных сеансов в области музыкальной психотерапии.

В музыкальной психотерапии существует несколько противоречащих друг другу, взаимоисключающих точек зрения на организацию и проведение лечебных сеансов. Так, например, одна группа научных полагает, что в содержание музыкальной программы нужно включать те произведения, которые нравятся слушателю<sup>2</sup>. Другие исследователи при неблагоприятных эмоциональных состояниях:

угнетенном, меланхолическом настроении, нервном истощении, раздражительности и гневе — рекомендуют слушателям конкретные музыкальные произведения<sup>3</sup>. Третий пытаются убедить нас в том, что в целях психоэмоциональной коррекции нужно слушать не авторские творения, создаваемые в эстетических целях, а специально созданную музыку, обосновывая это тем, что вместе с музыкой передаются закодированные программы, которые содержат невзгоды, болезни, душевные потрясения, пережитые композитором. Здоровый, эмоционально уравновешенный слушатель, считают авторы, может противостоять им и находить в этих произведениях даже эстетическое наслаждение — он наслаждается воплощением творческого замысла автора. Но у слушателя, имеющего даже незначительные отклонения, шедевры великих композиторов способны значительно сокрушить здоровье<sup>4</sup>.

Анализ научной литературы, ретроспективное обращение к собственному опыту практической деятельности в условиях образовательного процесса и социальной сферы позволили нам сделать вывод о том, что осуществление психоэмоциональной коррекции средствами музыки будет эффективным при условии комплексного подхода и реализации ряда принципов в разработке содержания музыкальной программы и организации занятия.

Исследователям известны такие факты. Влияние одной и той же музыки на разных слушателей неодинаково: у одних она повышает функциональную деятельность организма, у других — понижает. По-разному одна и та же музыка действует на лиц разных национальностей. Данное обстоятельство указывает на необходимость учета в процессе психоэмоциональной коррекции объективных научных фактов, совершенствующих наше представление о музыке, об особенностях ее воздействия на слушателя. Поэтому первый принцип — принцип научности.

Следующий принцип — принцип доступности музыкального содержания или соответствия музыкального содержания реальным возможностям слушателя:

уровню его психологических, психофизиологических, моральных потенций, а также уровню его музыкальной культуры.

В качестве логической основы организации процесса музыкального воздействия выступает выделенный нами принцип последовательности. Моделирование эмоционального состояния человека средствами музыки осуществляется целенаправленно — в несколько последовательных этапов. Первым звучит блок музыкальных произведений, адекватных состоянию слушателя, затем — мелодии, нейтрализующие влияние первого блока, и только после этого — блок музыкальных произведений, соответствующих необходимому (моделируемому) состоянию.

Принцип вариативности исходит из того, что одна и та же музыкальная программа может оказывать различное воздействие на слушателя в зависимости от времени прослушивания, формы организации занятия (индивидуальное или коллективное прослушивание), вида музыкального восприятия (директивное или недирективное) и т.п. В связи с этим содержание музыкальной программы каждого занятия должно быть гибким, соотноситься с результатами тестирования и меняться поэтапно или полностью.

Преодолеть в процессе психоэмоциональной коррекции односторонность в применении музыки и осуществлять комплексное воздействие — музыкой, словом, движением, используя для этого разнообразные формы занятий: прослушивание музыкальной программы, медитацию, музыкально-философский тренинг, аутогенный тренинг, танец, пропевание, — позволяет принцип интегрированности.

Принцип направленности музыкального воздействия реализуется через моделирование позитивных эмоций, адекватных характеру музыки.

Включение в музыкальную программу произведений привычного и понятного музыкального содержания предполагает принцип этнокультурного соответствия.

Принцип персонификации продиктован особенностями музыкального воздействия. Последнее во многом зависит от такого показателя, каким является па-

раметр «сила-слабость». У лиц со «слабой» нервной системой, для которых характерна высокая чувствительность, наблюдается более выраженная реакция перестройки биоритмов на сравнительно большую зону частот. Они, как показывают наши исследования, тонко и глубоко чувствуют и переживают содержание музыки. Лица с «сильной» нервной системой обладают меньшей чувствительностью, и реакция у них выражается слабее. Эта особенность восприятия музыки определяет потребности слушателей. Те, кого можно отнести к обладателям «сильного» типа высшей нервной деятельности, будут предпочитать музыку быстрых темпов, громкую и звучащую достаточно долго. Обладатели «слабого» типа высшей нервной деятельности будут тяготеть к спокойной и негромкой музыке<sup>5</sup>.

Особую значимость приобретает принцип учета соответствия психоэмоционального состояния слушателя и содержания музыкального произведения, воплотившего переживаемые им эмоции, поскольку несоответствие эмоционального содержания музыки и слушателя вызывает у последнего тягостное ощущение. В таком случае музыка своих функций не реализует.

Выделение принципа достаточности музыкального воздействия предопределено тем, что столь сильный эмоциональный раздражитель, каким является музыка, сам по себе способен вызвать повышенное возбуждение. Долговременное прослушивание музыкальной программы может спровоцировать переход переработки музыкальной информации на физический уровень, вследствие чего музыкальная передача утратит свою эффективность.

Принцип катарсиса вытекает из задачи, которую призвана решать музыка в процессе психоэмоциональной коррекции, — создание благоприятного эмоционального фона. Это достигается путем духовного очищения слушателя, разрешения его внутреннего конфликта, снятия нервно-эмоционального напряжения, создания душевного комфорта с помощью музыки.



Моделируя принципы использования музыки в процессе психоэмоциональной коррекции, мы считаем, что на каждом этапе ее применения может проявляться ведущая роль того или иного отдельного принципа. Но всегда остается безусловным требование ко всем музыкальным программам по психоэмоциональной коррекции — наличие высококультурных музыкальных произведений, лучших образцов мировой и отечественной музыкальной культуры.

Обращение к литературным источникам и собственный опыт позволяют нам утверждать, что психоэмоциональная коррекция средствами музыки может осуществляться педагогом через прослушивание музыкальной программы, проведение медитации, музыкально-философского или аутогенного тренинга, танца, пропевания во всех организационных формах: коллективно (по 15—20 и даже 25 чел.), малыми группами (3 или 5—7 чел.) или индивидуально. Для испытывающих тяжелые, гнетущие переживания, во избежание психотравмирующих последствий, связанных с неадекватными реакциями во время прослушивания музыки (стоны, плач, крики, резкие движения и т.д.), предпочтительными являются индивидуальные занятия. Свои положительные стороны имеют занятия с небольшими группами — они вызывают совместные эстетические пере-

живания, рождают ощущение чувства со-причастности, что приводит к деиндивидуализации и позволяет переключить внимание с собственных беспокоящих мыслей, благотворно влияет на атмосферу в коллективе.

Овладев системой методов применения музыки в целях психоэмоциональной коррекции, преподаватель способен облегчить свое ситуативное неблагоприятное состояние, изжить трудные состояния, препятствующие его личностному развитию, наносящие вред здоровью, и одновременно стимулировать то положительное, что заложено в нем, для качественного выполнения профессиональной деятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Mafslach C. Burnout: The cost caring*. Engwood N. J. Prentice — Hall, 1982.

<sup>2</sup> См.: Кэмпбелл Д. Эффект Моцарта. Минск, 1999. С. 238—239.

<sup>3</sup> См.: Рогов Е.И. Эмоции и воля. М., 1999. С. 212—213; Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М., 1998. С. 215—221; Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. М., 1997. С. 22—28.

<sup>4</sup> См.: Блаво Р. Музыка здоровья. М.; СПб., 2002. С. 58—59.

<sup>5</sup> См.: Глазунова Л.И. Функционально-дидактическая музыка как средство профессиональной подготовки будущего учителя // Качество педагогического образования: история и современность: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Белгород, 2000. С. 282—288.

Поступила 03.03.04.

## ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

### СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

(на примере Республики Татарстан)

**Ф.А. Ильдарханова, заслуженный учитель Республики Татарстан, доцент**

Статья посвящена изучению вопросов возникновения, анализа и поиска путей решения семейных проблем методами социологического анализа и средствами социологической науки. Дан краткий демографический анализ современного состояния института семьи. Рассмотрены факторы, влияющие на стабильность современной семьи. Выработаны подходы к моделированию благополучной и оптимальной семьи как предметной части государственной семейной политики. Изложены содержательные аспекты этих моделей.

This article is devoted to the questions of origin, analysis and finding ways of solving family problems by methods of sociological analysis and by means of sociology. A brief demographic analysis of present-day state of the family as an institution is given. Factors which influence the stability of present-day family are viewed. Approaches to the modeling of a successful and optimum family as a part of state family policy are presented. Aspect contents of these models are stated.

В период перехода российского общества от одной социально-экономической формации к другой выяснились серьезные проблемы в функционировании социального института семьи и проводимой государством семейной политике. Выяснилось, что семья, многие годы находившаяся под патерналистским покровительством государства, испытывает серьезные затруднения в связи с резким ослаблением устоявшихся взаимоотношений с ним. Живя по строго регламентированным идеологически-ценностным, социально-экономическим установкам, она лишилась многих качеств *самостоятельного жизнеобеспечения*, а когда эти установки потеряли свою общественную значимость, оказалась не готовой к *социальному выживанию*. Так возникла ситуация, которую многие исследователи по семейной проблематике назвали *кризисом семьи*.

Находясь в эпицентре сложившейся ситуации, органы загс наиболее остро ощутили негативные проявления указанного кризиса, отразившиеся на таких «чисто семейных» показателях, как рождаемость, заключение брака, разоржение брака и смертность. Для качественной оценки сложившейся ситуации нами производилось сравнение «наилучших» и «наихудших» количественных значений этих показателей за 1993—2003 гг.

Динамика ухудшения ситуации по республике в целом, а также по районам,

городам, по Казани выглядела следующим образом (%):

*сокращение рождаемости* — 16; 25; 16; 12;

*сокращение регистрации брака* — 29; 128; 81; 72;

*увеличение разоржения брака* — 89; 38; 24; 27;

*увеличение смертности* — 17; 10; 23; 17.

Статистика достаточно объективно отражает состояние института семьи и негативные демографические процессы в обществе. Более того, следует отметить, что семейные процессы, происходящие вне правового поля официальной регистрации, скорее всего свидетельствуют не о позитивном развитии семейных отношений, а о *превентивном распаде традиционного института семьи* и об отрицательных демографических последствиях этого.

Тревожную демографическую ситуацию во многом определяет *смертность населения в трудоспособном возрасте*, особенно мужчин: они умирают в 4 раза чаще женщин.

В числе наиболее острых вопросов — низкая рождаемость и вследствие этого сокращение числа детей. В Республике Татарстан с 1996 г. количество детей и подростков в возрасте до 15 лет уменьшилось на 10 %, а их доля составляет 20 % от общей численности жителей республики. Другими словами, *на четырех взрослых приходится только по одному ребенку!*

© Ф.А. Ильдарханова, 2004



Высокое число разводов приводит к увеличению числа неполных семей. Серьезной причиной образования таких семей является также *внебрачная рождаемость*. В нашей республике более 20 % детей рождаются вне брака, из них значительная часть — одинокими матерями. По данным переписи населения, примерно в 12 % семей дети живут только с матерью, без отца. Так появляется «бездомовщина» при живых отцах.

Однако корень проблемы низкой рождаемости состоит в отказе от рождения детей в связи с *массовым распространением малодетности*. Сегодня 60 % семей имеют только одного ребенка, в каждой третьей семье лишь двое детей. Семья, имеющая троих детей, — большая редкость и признается многодетной. По всей республике насчитывается только 16 семей, имеющих 10 детей, а количество семей, имеющих 11 и более детей, — всего 6.

В целом можно утверждать, что престиж семьи в последние годы упал ниже критического уровня. Брак перестал быть пожизненным и легитимным: разводы, неполные семьи, матери-одиночки из исключений стали нормой в общественном сознании. Многие женщины детородного возраста по различным причинам откладывают рождение ребенка «до лучших времен». Но нередко «лучшие времена» так и не наступают.

Вследствие всего этого происходит *старение населения*. Сегодня уже каждый пятый житель Татарстана достиг пенсионного возраста. Деформация возрастной структуры населения неизбежно обернется увеличением демографической нагрузки для будущих поколений.

Как свидетельствуют результаты опроса населения, одной из основных причин ухудшения демографической ситуации в республике является резкое *падение уровня жизни* большинства семей. В условиях, когда темпы роста цен превышают темпы роста доходов в 3 раза за один год, можно говорить об угрозе обнищания населения в целом.

Большое влияние на благосостояние семьи оказывает *безработица*. В ситуации отсутствия работы и низких доходов

мужей доходы женщин становятся обязательной частью семейного бюджета. Это приводит к *отчуждению женщин от семейного очага* и, как следствие, к *беспризорности детей*.

Переход к рынку наряду со свободой предпринимательства, либерализацией цен сопровождается вымыванием из сфер науки, творческих и научноемких производственных отраслей квалифицированной рабочей силы, которая стала невостребованной в связи с поступлением на рынок зарубежных товаров научно-технического и высокотехнологического свойства. Результатом этого явилось резкое снижение культурного и нравственного уровня общества, что негативно отражается на социально-экономическом, духовно-нравственном и психологическом состоянии семей.

Перечисленные явления требуют серьезного анализа и поиска путей выхода из наметившегося системного кризиса.

В ходе предварительного социологического анализа нами были выявлены искусственность, нежизнеспособность многих представлений о благополучии семьи по всему спектру ценностных характеристик — мировоззренческих, духовно-нравственных, социокультурных, правовых, имущественных и т.д.

К сожалению, в российском обществе, которое долгие годы оставалось в тисках административно-командной системы, проблемы государственного управления социальным институтом семьи общественными науками, в том числе социологией, почти не исследовались, т.е. социологии семьи практически не было. Только наметившийся кризис института семьи заставил ученых-обществоведов обратиться лицом к этой сфере общественных отношений. Но первые попытки научно-теоретического поиска ограничились *социологическим анализом, констатацией фактов кризиса и аналитическими разработками концептуального характера*.

Из-за отсутствия достаточного мировоззренческого и научного обоснования, нормативно-правового, информационного и методического обеспечения многие различные по содержанию, целевой на-

правленности и территориальному охвату программы укрепления и развития семьи были не в состоянии обеспечить комплексный, системный подход к решению задач семейной проблематики, оставались локальными и утилитарными по своему характеру и неэффективными по результатам.

До сих пор семья в структуре социально-экономической системы общества преимущественно рассматривается как объект «социального обеспечения». В основном это предполагает удовлетворение потребностей семьи в ее материальном обеспечении, образовании, охране здоровья, безопасности. Данная система ценностных установок, в свою очередь, определяется отношением к семье и отдельным ее членам как к создателям материальных благ общества, множителей его экономического потенциала, исполнителей защитных функций государства. При этом семья воспринимается государством не как самодостаточная ценность и даже не как первичное условие самоорганизации общества, а как самопроизводная данность, поддерживая которую можно усилить функциональные возможности государства. Иначе говоря, так называемая государственная семейная политика является лишь инструментом реализации государственной политики более высокого ранга.

В последние два десятилетия обозначилась тенденция преодоления рамок демографического подхода к семейно-ориентированным исследованиям. При этом ученые настаивали на необходимости использовать в исследованиях семьи комплексный подход и более широкую теоретическую базу. В частности, М.С. Мацковский указывал на возможность исследования функций государства по отношению к институту семьи<sup>1</sup>. К этому же концептуальному ряду следует отнести опыт социологического анализа целенаправленного, комплексного, научно обоснованного воздействия на процессы, протекающие в одной из важнейших сфер жизни людей — брачно-семейных отношениях, а также выбора средств и методов данного воздействия. Конец 1980-х гг. можно считать началом

оформления парадигмы вхождения семьи в систему социальных институтов как сложной совокупности экономических, политических, правовых, нравственных и иных отношений.

Новый этап в развитии научных взглядов в указанной области относится к началу 1990-х гг. и связан с осознанием обществом особой роли семьи, необходимости осуществления целенаправленной семейной политики.

Референтными, по нашему мнению, для суждений о возможных путях научного и практического решения проблем взаимодействия государства и семьи оказываются парадигмальные представления о процессах трансформации в сфере жизнедеятельности семьи, так как «при смене парадигм меняется объект познания и дается новое определение действительности»<sup>2</sup>. Ведущей идеей оптимизации государственно-семейного взаимодействия и ее же критерием становится неуклонное повышение *качества жизни семьи*. По мнению М.А. Нурова, в эпоху трансформации общественной жизни единственным актуальным механизмом повышения данного критерия выступает использование *социального потенциала регионов*<sup>3</sup>.

Таким образом, *проблема нашего исследования* сводится к обоснованию методологии формирования и развития государственной семейной политики и взаимодействия семьи и государства в трансформирующемся обществе с включением регионального аспекта. Целью исследования становится выявление и обоснование практико-ориентированной теоретической базы оптимизации государственно-семейного взаимодействия, направленного на повышение качества жизнедеятельности современной российской семьи.

В процессе исследования было сформулировано *предположение* о том, что формирование и развитие государственной семейной политики и взаимодействие государства и семьи в контексте трансформации российского общества будут продуктивными, если:

- государственная семейная политика будет рассматриваться в контексте развития социологической науки;



— концептуальные основы исследования семейной политики будут учитывать наличие различных парадигм и регионального аспекта;

— будут определены основные факторы развития семьи, механизмы влияния государства на ее укрепление и развитие, а также направления деятельности государственных органов по оптимизации ее жизнедеятельности;

— будет сконструирована аналитическая модель регионального института семьи, представляющая взаимосвязь всех ценностных и функциональных характеристик жизнедеятельности семьи, взаимодействие семьи и государства;

— в основу прогнозирования благополучной и выбора оптимальной модели семьи будет положена социологическая концепция идеальных типов.

Исходя из указанного предположения нами были изучены *факторы*, отражающие общее состояние семьи: ее отношение к миру и своему непосредственному окружению, оценка условий жизнедеятельности и представление о наиболее продуктивных образцах поведения семьи в определенных конкретных условиях, приданье значимости тем или иным обстоятельствам. К таким факторам также относятся возникающие в процессе жизнедеятельности социальные установки, ценностные ориентации и интересы, жизненные позиции, определяющие мотивы и цели действий семей.

При выборе оптимальной модели семьи нами использовались социологическая концепция идеальных типов как основы модельных представлений о благополучной семье и методология конструирования оптимальной модели как формы реализации семейной политики. В качестве основы метода моделирования была взята классификация идеальных типов социального действия М. Вебера: *целерациональный, ценностно-рациональный, аффективный и традиционный*.

Наиболее перспективным методом исследования модели российской семьи мы считаем интеграцию идеального типирования и моделирования государственной семейной политики. Конструирование идеальных типов позволяет

увидеть невозможную в реальной жизни «чистую картину» семейно-государственных взаимодействий. Для удобства пользования мы конструируем чрезвычайно упрощенные идеальные типы взаимодействий. Это вполне сочетается с веберовской технологией их создания. *Первый тип — ценностно-рациональный — доминирует в современном обществе. Второй — аффективно-традиционный — преобладает в обществе традиционном.*

На наш взгляд, неэффективность многих социальных программ федерального уровня и даже федеральной семейной политики связана с ограничением не только выбора адекватных российскому обществу и современности идеальных типовых ценностей, но и принципа *региональной декомпозиции* в самом широком понимании этого термина. Принцип декомпозиции должен распространяться на как можно более низкие уровни и по ценностям, и по области их действия.

Принцип идеальных типов М. Вебера становится более эффективным по мере сокращения этих типов и сужения области их действия. Но даже в таком случае идеальная модель семьи не будет лишена определенной утопичности, если мы не будем ее *«рационализировать»* по принципу того же самого М. Вебера. А потому нами в научный оборот были введены понятия *«благополучная семья»* и *«оптимальная семья»* и соответственно этим понятиям должна быть представлена социологическая прогностическая модель российской семьи.

Таким образом, *оптимальная модель семьи становится универсальным инструментом государственной политики*, который переводит ее в качественно новое состояние и ориентирует на результат и идею опережающего движения.

Содержательная часть модели ориентирована на систему современных взглядов на семью. Назовем основные из них:

— *социально-экономический*, согласно которому семья рассматривается, как правило, в структуре социально-экономической системы общества и прежде всего как объект «социального обеспечения». Это значит, что для укрепления

института семьи необходимы улучшение ее социально-экономического положения, совершенствование системы социального обеспечения. Но в условиях системного кризиса указанного института только социально-экономические подходы к решению семейных проблем являются недостаточно эффективными;

— *социально-психологический*, одним из главных факторов, приводящих к нестабильности семьи, признающий комплекс социально-психологических проблем. Он проявляется в неумении членов семьи организовывать межличностное взаимодействие, формировать оптимальный поддерживающий социально-психологический климат в семье, сообща преодолевать жизненные трудности. Резкое обострение социально-психологических проблем приводит к разрыву семейных отношений;

— *физиологический и сексуально-психологический*, согласно которому на первое место в семейных отношениях выдвигаются физиологические и сексуально-психологические проблемы. Прочной основой благополучной семьи является обоюдное физиологическое влечение молодых людей, т.е. взаимная любовь. И чем глубже это чувство, тем прочнее семейный союз, тем благополучнее семья, тем меньше у нее проблем и больше потенциала для их решения;

— *культурно-воспитательный и просветительский*, из которого следует, что в настоящее время большинство семей создаются без предварительного периода подготовки будущих молодоженов, очень часто произвольно и спонтанно. В таких условиях трудно говорить об устойчивой психологической совместимости супружеских пар. В связи с этим для формирования благополучной семьи предлагаются мероприятия культурно-воспитательного и просветительского характера, ориентированные на сохранение и стабилизацию семьи, на преодоление возможной физиологической, сексуально- и социально-психологической несовместимости супружеских пар, недостаточно подготовленных к семейной жизни;

— *оздоровительный*, согласно которому здоровье рассматривается как важ-

нейший фактор создания и существования благополучной семьи. При этом следует отметить, что здоровье как социально-биологическая основа жизни всей нации является в конечном счете результатом социально-экономической политики государства.

В то же время нами серьезное внимание уделяется возрождению духовно-нравственных основ и этнокультурных традиций семьи и определению ее мировоззренческих ориентиров. По нашему мнению, без этого невозможно остановить тенденцию распада семьи и предотвратить тем самым деградацию общества. Современный кризис института семьи породил проблему не только реформирования социально-экономического уклада общества, сколько его экзистенциального, мировоззренческого выбора. Мы считаем, что восстановление этнокультурного потенциала общества невозможно без возрождения института общинного самоуправления, участия в этом процессе каждой семьи и каждого ее члена. К сожалению, несмотря на общинный характер социалистического строительства, общинная форма самоуправления практически была вытеснена государственным управлением, что привело к подавлению личной и общественной инициативы, стало одной из причин иждивенческого настроя в обществе, увеличило нагрузку на государственные органы управления, с которой они не могут справиться. *Возврат к духовно-нравственным, этнокультурным традициям семейной жизни и формам общественного самоуправления становится основополагающим принципом развития института семьи на современном этапе.*

Для успешного решения поставленных задач актуальным представляется определение структуры оптимального взаимодействия общественно-государственных институтов, с одной стороны, и семьи — с другой. С этой целью в структуре модели института семьи формируется *концептуальное пространство с тремя координатными осями: осью социальных институтов, осью уровней общения между субъектами социальной*



жизни, осью иерархических уровней управления.

На оси социальных институтов выделяются институты личности, семьи, духовные, социально-экономические, общественные, государства.

На оси уровней общения выделяются физический, психологический, социальный, интеллектуально-информационный уровни.

На оси уровней управления выделяются уровни малой группы, ближнего социума, местного самоуправления, районный и региональный.

В данном концептуальном пространстве определяются узловые точки, которые отражают ценностное и функциональное состояние института семьи.

По результатам проведенных нами научных исследований, теоретических и практических разработок можно сделать вывод о том, что в современных условиях наиболее оптимальными являются модели взаимодействия семьи и государства не иждивенческо-патерналистского, а партнерского типа, при котором семья становится субъектом жизнеобеспечения, а государство создает для этого необходимые условия.

Результаты наших исследований фактически согласуются с практикой государственной семейной политики в Республике Татарстан. Благодаря представлению семьи возможностей самостоятельного жизнеобеспечения республика в последние годы начала активно выходить из «кризисной ямы», в результате чего качественно улучшились многие «семейные показатели». Это говорит о том, что региональная модель семейной политики может стать одним из типовых образцов моделей возрождения российской семьи не только для отдельных регионов, но и для федерации в целом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы, тенденции, методологии и методики. М., 1989.

<sup>2</sup> Хайруллина Ю.Р. Социализация личности в условиях трансформации российского общества. Казань, 1998.

<sup>3</sup> См.: Нураев М.А. Социальный потенциал региона: концептуальные основы исследования // Социальный потенциал Республики Татарстан / Под ред. М.А. Нураева, Р.М. Нураева. Казань, 2003. С. 8—24.

Поступила 24.02.04.

## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

### ТЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ

*П.Ф. Потапов, доцент кафедры современной журналистики  
и общественного мнения МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье раскрывается значение региональной печати в просвещении народов Поволжья, рассказывается о том, что делается в Мордовии, Татарстане, Чувашии для развития национальной школы и образования, выявляются позитивные и негативные стороны этого процесса. Смысл публикации сводится к тому, чтобы развивать просвещение в интересах человека, поскольку хорошее образование сегодня — залог процветания завтра.

The article reveals the importance of regional press in enlightenment of the people of Volga region analysing situation in Republics of Mordovia, Tatarstan and Chuvashia. The influence of the press on the development of native school and education in native languages is described. Importance of high quality education is emphasized.

Образование — важнейшая, ведущая сфера жизни республик Поволжья. С ним связывают надежды на возрастающий интеллектуальный и творческий потенциал, от него во многом зависит будущее Мордовии, Татарстана, Чувашии. Понимание этого находит отражение в средствах массовой информации. В газетах, выходящих в этих республиках, регулярно появляются статьи, в которых подчеркивается важная роль образования, и в частности начальной школы. В статье «Семь раз отмерь...», опубликованной в «Известиях Татарстана», говорится, что школе принадлежит приоритет в повышении уровня образования населения, потому что именно школа дает представителям молодого поколения равные возможности для развития способностей, помогает им в выборе своего места, формирует общественную активность, творческий потенциал<sup>1</sup>. В мордовской газете «Мокшень правда» отмечается, что «реконструкция системы образования должна проводиться с учетом интересов всех народов, проживающих в Республике Мордовия»<sup>2</sup>. Та же мысль проводится в «Известиях Мордовии», где утверждается, что главная задача государства состоит в обеспечении реализации прав всех граждан на получение качественного образования, в укреплении и развитии национальной школы<sup>3</sup>. В осуществлении этой политики системе образования существенную помощь оказывает периодическая печать.

В публикациях, помещенных на страницах газет, делаются попытки проследить развитие грамотности нерусского населения Поволжья, раскрыть внутреннюю жизнь национальных школ, их систему обучения. Сообщается, например, что первая школа для новокрещеных с 20 учениками при Казанской духовной семинарии была открыта еще в 1722 г. Чуть позднее аналогичная школа начала работать в Свияжске. Обучение в них велось на русском языке по религиозным книгам. В таких школах подготавливались церковнослужители из мордвы, чувашей, удмуртов, татар-кряшен<sup>4</sup>.

Школьное образование несколько расширилось во второй половине XIX в. В статье «От безграмотности — к вершинам народного образования» отмечается, что в 1872 г. в Казани открылась русско-инородческая семинария для подготовки учителей из среды представителей поголовских народов. В 1876 г. при семинарии была создана начальная школа с различными национальными группами, в том числе мордовской и чувашской<sup>5</sup>.

В просвещении мордовского и других народов Поволжья большую роль сыграли представители передовой русской интеллигенции, особенно А.В. Рекеев, И.Н. Ульянов, В.Х. Хохряков, Н.И. Лобачевский, О.О. Ковалевский. Они, как отмечается в ряде статей и очерков, делали все возможное для улучшения дела народного образования: готовили для



школ учебные программы, хрестоматии, учебники, методические пособия, разрабатывали систему контроля знаний учащихся<sup>6</sup>. Таким образом они закладывали основы национального просветительства.

Н.Г. Чернышевский охарактеризовал российских просветителей как подвижников, глубоко знающих «свое отношение к потребностям публики», проникновенно чувствующих «сильную потребность быть не только специалистами, сколько энциклопедистами», «просветителями своей нации»<sup>7</sup>. Эта оценка относится ко всем просветителям народов Поволжья. Они много ездили, охотно и внимательно наблюдали за жизнью и бытом крестьянства, стремились глубоко познать его нужды и интересы, просвещая народ, сами учились у него. Они словно отвечали на призыв одного из лучших просветителей, вождя революционеров-демократов Н.А. Добролюбова, который говорил: «...обязаны мы знать внутреннюю жизнь народа, если хотим что-нибудь сделать для его просвещения»<sup>8</sup>.

Республиканская печать содержит публикации о выходцах из народных недр мордовской, татарской, чувашской национальности, чья педагогическая деятельность была направлена на повышение культуры и образования своего народа. Например, татарин М.Г. Махмудов был представителем податного сословия. Он уже преподавал в Казанском университете, а свободным все еще не был. Только после длительной борьбы, в которой деятельное участие принял совет университета во главе с его ректором Н.И. Лобачевским, Святейший Синод в 1849 г. предоставил татарскому ученому и просветителю права гражданства<sup>9</sup>.

Современник М.Г. Махмудова чувашский просветитель С.М. Михайлов (1821—1861) был сыном государственных крестьян, на себе испытал малоземелье, нищету и бесчинства местных властей. Он добивался открытия новых школ для чувашских детей, отстаивал мысль о том, что чуваши ничуть не хуже других народов. Деятельность С.М. Михайлова получила высокую оценку. В 1854 г. он

стал членом Казанского статистического комитета, а в 1856 г. его избрали членом-сотрудником Русского географического общества<sup>10</sup>. Профессор В.Д. Дмитриев подчеркивает, что Спиридон Михайлов вошел в историю как первый чувашский этнограф, историк, географ, статистик, фольклорист и писатель<sup>11</sup>.

Происхождение первого мордовского ученого и просветителя М.Е. Евсеевьева (1864—1931), значительная часть жизни которого была связана с Казанью, с демократическим крылом ученых Казанского университета, крестьянское. Всю свою жизнь он посвятил собиранию и изучению этнографических, фольклорных, лингвистических и исторических материалов о мордве. Всесторонне образованный и эрудированный, он внес в сокровищницу национальной культуры огромный вклад. «М.Е. Евсеевев принадлежит к тем выдающимся личностям, — писал академик А.А. Шахматов, — которые выдвигаются на жизненное поприще не условиями рождения и воспитания, а природными дарованиями и здоровой энергией»<sup>12</sup>.

Газеты обращаются и к проблемам сегодняшнего дня, призывают освободиться от догм в отношении национальной культуры, рассказывают о том, что делается в республиках Поволжья для развития образования. Например, И. Андреев в статье, опубликованной под рубрикой «К родным корням», основной признак национальной школы видит в приоритетности родного языка как языка обучения и языка изучения<sup>13</sup>. Однако понимание термина «национальная школа» не ограничивается родным языком. Как пишет автор статьи «Ради будущих поколений», главный принцип национальной школы состоит в том, чтобы обеспечить развитие ученика как свободной личности от родной национальной культуры к общероссийской и через нее — к мировой<sup>14</sup>. На наш взгляд, этот момент при построении любой модели национальной школы является самым важным. Речь идет о движении от национальной традиции к здоровому космополитизму, когда человек рассуждает примерно так: я принадлежу своему на-

роду, но вижу его в контексте мировой цивилизации и обогащаю родную культуру пониманием тех ценностей, что накоплены другими нациями, которые, как я искренне полагаю, помогут моему народу стать с веком наравне.

Методика преподавания, использование аудиовизуальных средств в учебном процессе, воспитательно-образовательная среда, этнопедагогика, роль сельской школы в возрождении национальной культуры — все становится предметом дискуссий в печати, участники которых, как правило, приходят к выводу, что национальная школа должна развиваться не под знаком ностальгии по ушедшим векам, а с ориентацией на критерии века грядущего<sup>15</sup>. Публикации помогают определить приоритеты в развитии национальной школы, добиться высокого стандарта образования. Их содержание сводится к тому, чтобы «развивать проповедование в интересах человека»<sup>16</sup>, создавать условия для изучения родного языка, решать проблемы двуязычия, возрождать и развивать народные традиции, обычаи, обряды, приобщать детей к истории своего народа, к культурным ценностям, к самобытным видам творчества. На страницах газет открывается большой педагогический совет, участниками которого становятся авторитетные практики и теоретики образования, да и просто люди, которым небезразлично будущее общества.

Жизнь показала, что нынешняя система образования отстает от новых реалий, ее возможности практически исчерпаны. Пора переходить к непрерывному образованию, в связи с чем возникает необходимость переосмыслить его назначение как системы, а также задачи отдельных ступеней и звеньев, пересмотреть представление о социальной сущности образования. В 1990-х гг. в Татарстане был объявлен конкурс на лучший проект концепции развития татарской школы. На основе 18 предложенных вариантов авторская группа составила единую концепцию, вернее, ее проект, который был опубликован на страницах «Мапри Казан». В дальнейшем с учетом предложений и пожеланий, высказанных во время обсуждения проекта, при участии

Министерства образования Татарстана в республике была разработана и принята Концепция развития национальной школы. В ней, в частности, подчеркивается, что национальной школе в своем развитии необходимо реализовать три цели: трансляцию национальных культур и формирование национального самосознания; открытость национальных культур в интересах гармонизации межнациональных отношений в многонациональном государстве; достижение современного уровня цивилизованного развития, высокого стандарта образования<sup>17</sup>.

Огромное значение для развития педагогической мысли имело российское совещание работников народного образования (Казань, 1993 г.), о котором рассказала газета «Известия Татарстана». Его участники, среди которых были и представители Мордовии, Татарстана, Чувашии, в ходе обмена мнениями пришли к осознанию ценности отдельной личности, ее уникальности. Было, в частности, подчеркнуто, что «задача педагогов заключается в том, чтобы помочь утвердиться в этой уникальности, личностной и творческой»<sup>18</sup>. Иными словами, национальная школа средствами родной культуры должна помочь ребенку в саморазвитии, в понимании того, что подлинное служение своему народу невозможно в замкнутом пространстве.

Нужно также отметить, что многие вопросы развития национальной школы (мордовской, татарской, чuvашской) регулярно обсуждаются во время фронтальных и тематических проверок, рассматриваются на коллегиях республиканских министерств, семинарах-совещаниях. Вот их тематика: «Национальная школа и ее проблемы», «Возрождение национальных традиций в школе», «Учет особенностей родного (мокшанского, эрзянского, татарского, чuvашского) языка при обучении русскому языку», «Возрождение национального образования за пределами Республики Татарстан» и т.д. Доклады, выступления учителей-практиков, как правило, публикуются в печати.

Сегодня национальная школа — это реальность. В республиках Поволжья расширяется сеть эрзянских, мокшан-



ских, татарских, чувашских школ, растет численность учащихся в них. Если в 1987/88 учебном году в Мордовии насчитывалось 300 национальных школ (из них 27 татарских) с общим контингентом 23 тыс. учащихся, то в 2002 г. их стало 333 с общим числом учащихся более 27 тыс. Мордовские языки изучаются в 46 русских школах республики на 81 факультативе и 124 кружках. Как предметы мордовские языки входят в учебные планы филологических факультетов вузов: Мордовского пединститута им. М.Е. Евсевьева и Мордовского университета имени Н.П. Огарева. Увеличивается сеть школ с изучением родного языка (мокшанского, эрзянского) за пределами республики. Сейчас имеется 178 таких школ — в Татарстане, Башкортостане, Чувашской Республике, Самарской, Ульяновской, Пензенской, Оренбургской областях. Многое делается для устранения недостатков в развитии национальной системы образования. Например, в Мордовии на это ориентирована специальная программа Министерства образования, в которой в качестве приоритетных направлений деятельности выделены: создание необходимых условий для обеспечения конституционного права родителей обучать детей на родном языке или изучать родной язык; совершенствование качества обучения родному и русскому языкам, родной и русской литературе; максимальное использование национальной культуры, истории, традиций мордовского народа для формирования личности школьников, воспитания их в духе патриотизма<sup>19</sup>.

Один из ведущих разделов программы «Национальная школа» — язык обучения. В частности, предлагается обучать детей по типовому учебному плану национальных школ Российской Федерации с обязательным изучением родного языка и литературы. Языком обучения в 1—4-х классах должен быть родной (эрзянский, мокшанский) с преподаванием русского как предмета, а в 5—11-х — русский при обязательном сохранении родного как предмета. В школах со смешанным контингентом учащихся, где большинство детей мордовской нацио-

нальности, обучение в 1—2-х классах должно вестись на русском языке, родной язык изучается как предмет.

Опыт показывает, что подобная программа заслуживает внимания. Дети мордовской национальности охотно занимаются в таких классах. Проявляют заинтересованность в знании мордовских языков и дети русских родителей. Газета «Советская Мордовия» в одном из номеров опубликовала данные этноязыковых исследований, проведенных в республике. Их анализ свидетельствует, что количество родителей мордовской национальности, которые хотели бы обучать своих детей в национальных школах, увеличивается<sup>20</sup>.

Аналогичная ситуация сложилась в Татарстане. Например, треть жителей Набережных Челнов высказали желание, чтобы их дети получили полный курс школьного образования на родном языке. Одна пятая часть татар хотели бы обучать своих детей на двух языках — русском и татарском<sup>21</sup>. Поэтому правы те, кто в своих письмах в редакции газет ратует за улучшение знания русского языка, но без вытеснения национального, за то, чтобы в общественной жизни республик Поволжья наряду с русским полноценно функционировал и язык коренной национальности. Лишь при таком условии народ будет чувствовать себя полноправным, а не забытым хозяином в родном доме и может достойно осуществлять разнообразные функции в политической и культурной жизни.

В настоящее время, когда особую актуальность приобретают проблемы качества образования, роль учителя возрастает. В материалах, опубликованных в прессе, упор делается на то, что главная сила школы заключается в коллективе педагогов-единомышленников, спаянных общностью идей и интересов. И это правильно. Школа, особенно сегодня, «держится» на энтузиастах, учителях в изначальном смысле слова. Рядом с ними дети становятся добре, умнее, человечнее. Высокое звание Учитель приобретает свой истинный смысл лишь тогда, когда оно неотторжимо от понятий «культура», «нравственность». Именно культура и нравственность

делают педагога личностью. Без такой личности нет школы. Личный пример педагога оставляет у молодых людей след на всю дальнейшую жизнь.

«Слово об учителе», «Вчера, сегодня и... всегда», «Сельская учительница» — это лишь некоторые заголовки газетных материалов, которые рассказывают о настоящих знатоках своего дела, готовящих своих питомцев для будущего. Особенно много таких публикаций появляется накануне Дня учителя, когда всех, кто связал свою судьбу с образованием и воспитанием детей, подростков и молодежи, поздравляют с профессиональным праздником.

«Советская Чувашия» рассказала о Л.М. Михайловой, учительнице Шоршельской средней школы. Ее ученики активны, любознательны, все их интересует. Бывать на ее уроках, пишет газета, одно удовольствие, потому что каждый день ребята приобщаются к национальной культуре<sup>22</sup>.

Очерк, опубликованный под названием «Слово об учителе», принадлежит Р. Беляеву, ректору Казанского государственного института искусств и культуры. На страницах газеты «Советская Татария» он поведал о М.И. Абдрахманове, который в начале трудовой жизни был сельским учителем, а после — едва ли не первым доктором философии из татар<sup>23</sup>.

На наш взгляд, одной из лучших публикаций об учителе является интервью В. Петрухина «Без оптимизма в школе делать нечего!», взятое им у директора Мельсетьевской средней школы Мордовии Г.М. Кошелевой. Интервью предваряет рассказ о ней: «Кошелева — одна из сегодняшних редких педагогов, которые, если надо, жизнь свою положат за школу. Я настолько насмотрелся на молодых равнодушных педагогов во время журналистских командировок, что чисто человечески обрадовался, когда увидел учителя, что называется, милостью божьей. Учителя-альtruиста, бесстрашно встречающего любые невзгоды, мечтающего о лучшем будущем для своих подопечных... Не о каком-то абстрактном светлом коммунистическом будущем, а о самом простом, самом необходимом: хо-

рошей дороге, дровах или угле, о новой школе, наконец»<sup>24</sup>.

Журналист сумел изобразить учителя, посвятившего жизнь любимой профессии, родной школе, детям. Г.М. Кошелева работает в селе, где условия жизни, особенно для женщины, весьма тяжелые. Но она считает работу своим призванием и будет учить детей, что бы ни происходило, как бы тяжело ни было.

Учитель в меру своего таланта и призыва, любви и ответственности учит, в сущности, основному, что остается на всю жизнь, — правильно учиться. К счастью, такие педагоги в республиках Поволжья есть, и их немало. Например, заслуживает внимания творческая лаборатория учителя Т.В. Иневаткиной из Саранской средней школы № 38. Оригинальные таблицы, схемы, раздаточный материал по всем предметам — все оформлено ее руками и все это помогает ей на высоком уровне проводить уроки. А. Горбунова в статье «Учить учиться» утверждает, что у Т.В. Иневаткиной нет одинаковых уроков, каждый из них — это минуты творчества, как учителя, так и учеников<sup>25</sup>.

«Эрзянь правда» рассказала об учителе-методисте Г.П. Пугачевой из Кочкуровской средней школы. Как пишет газета, она — активный пропагандист эрзянского языка и литературы. Вместе с учеными Мордовского госуниверситета принимала участие в составлении и издании учебника «Эрзянь кель» («Эрзянский язык»), сборника дидактических материалов. На уроках она строит свою работу так, чтобы учащиеся прониклись духом уважения к языку отцов и дедов. Возглавляемый ею кабинет стал центром методической работы для учителей не только района, но и республики. На базе местной школы проходили республиканские семинары, посвященные вопросам преподавания родного языка и литературы. За опытом в село Кочкурово приезжали учителя эрзя-мордовского языка из Оренбургской, Самарской, Ульяновской областей, из Чувашии. Побывала в школе и делегация из Финляндии<sup>26</sup>.

Таким образом, анализ материалов периодической печати, посвященных



преобразованию жизни и деятельности национальной школы, укреплению системы школьного образования в республиках Поволжья, показывает, что дальнейшее развитие просвещения должно идти по пути изменений в интересах человека и всего общества. Главная цель — подготовка молодого поколения к достойной жизни, чтобы каждый учащийся, получив хорошие знания, стал гармонично развитой личностью.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Сиразетдинов Р., Смирнов В. Семь раз отмерь... // Изв. Татарстана. 1993. 13 марта.

<sup>2</sup> См.: Учеваткин М. Больше внимания национальной школе // Мокшень правда. 1994. 29 окт.

<sup>3</sup> См.: Кириченко Т. Хорошее образование — залог процветания завтра // Изв. Мордовия. 2003. 2 сент.

<sup>4</sup> См.: Григорьева Н. История школы — тот же учебник // Сов. Чувашия. 2003. 23 авг.; Ефимова А. Когда были открыты мордовские школы // Мокшень правда. 2003. 9 сент.

<sup>5</sup> См.: Мусеев М. Они просвещали мокшан и эрзян // Мокшень правда. 2004. 17 февр.

<sup>6</sup> См.: Кирдяшин В. От безграмотности — к вершинам народного образования // Сов. Мордовия. 1985. 11 июля.

<sup>7</sup> Чернышевский Н.Г. Избр. филос. соч.: В 3 т. М., 1950. Т. 2. С. 11—12.

<sup>8</sup> Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 3 т. М., 1950. Т. 1. С. 591.

<sup>9</sup> Центральный государственный архив Республики Татарстан, ф. 02, оп. 1, ед. хр. 5319; ф. 977, оп. 1, ед. хр. 8710.

<sup>10</sup> См.: Егоров Д.Е. Спиридон Михайлов. Чебоксары, 1968. С. 9.

<sup>11</sup> См.: Дмитриев В.Д. С.М. Михайлов. Труды по этнографии и истории русского, чувашского и марийского народов. Чебоксары, 1972. С. 3.

<sup>12</sup> Отзыв А.А. Шахматова о работах М.Е. Евсеевьева // Отчет Русского географического общества за 1915 год. СПб., 1916. С. 72.

<sup>13</sup> См.: Андреев И. Национальная школа — что же это такое // Сов. Чувашия. 1992. 18 апр.

<sup>14</sup> См.: Учеваткин М. Ради будущих поколений // Сов. Мордовия. 1993. 20 апр.

<sup>15</sup> См.: Сайганова С. Национальная школа в 77 проекциях // Изв. Татарстана. 1993. 30 окт.

<sup>16</sup> Мингазов Э. Татарскому просвещению — общенациональную организацию // Там же. 1992. 30 нояб.

<sup>17</sup> См.: Языковая ситуация в Республике Татарстан: состояние и перспективы. Казань, 1999. С. 61.

<sup>18</sup> Сайганова С. Какой быть школе в XXI веке? // Изв. Татарстана. 1993. 23 нояб.

<sup>19</sup> См.: Карпов И.И. Все начинается в школе // Мордовский народ: что нас волнует. Саранск, 1991. С. 131.

<sup>20</sup> См.: Карыгин А. О чем поведала анкета // Сов. Мордовия. 1992. 11 нояб.

<sup>21</sup> См.: Многонациональный Татарстан: Информ. справ. Казань, 1993. С. 40.

<sup>22</sup> См.: Мухеев И. В большой театр я так и не сходила... // Сов. Чувашия. 1993. 27 мая.

<sup>23</sup> См.: Беляев Р. Слово об учителе // Сов. Татария. 1992. 1 февр.

<sup>24</sup> Петрухин В. Без оптимизма в школе делать нечего! // Мордовия. 1992. 20 дек.

<sup>25</sup> См.: Горбунова А. Учить учиться // Изв. Мордовии. 1995. 2 марта.

<sup>26</sup> Ануфриева Н. Если имя тебе — учитель // Эрзянь правда. 2004. 24 февр.

Поступила 05.12.03.

---

## ПЕРЕВОД В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ XVIII в.

**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

Оценка роли перевода в русской культуре XVIII в. представлена мнениями различных исследователей, обусловленными теми или иными факторами, присущими конкретной эпохе. Приведенный в статье фактический материал иллюстрирует категоризацию отечественного перевода XVIII столетия — века глобального перевода в России — и подтверждает необходимость переосмыслиния данного периода переводческой деятельности в свете культурологической и когнитивной парадигм знания.

The evaluation of the role of translation in the eighteen-century Russian culture is represented by various researchers' opinions that are characterised by either breadth or narrowness of their approach, conditioned by the factors inherent in the epoch. The factual material represented in the article illustrates the categorisation of translation in our country of the eighteenth century — the century of the global translation in Russia, and confirms the necessity of re-comprehension of the stated period of the translation activity in the light of new knowledge paradigms — those ones of culture and cognition.

© Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин, 2004

При оценке роли перевода в русской культуре XVIII в. можно обнаружить различные подходы к этой проблеме, представляющие достаточно широкий спектр мнений исследователей. Одни из них, как, например, представитель советской эпохи П.И. Копанев, отмечают, что в России XVIII в. бытуют дословный перевод и некоторые его теоретические осмысления, ведется интенсивная борьба за собственно перевод и его теорию, но преобладают все-таки теория и практика вольного перевода<sup>1</sup>. Достаточно скромно представляют отечественный перевод XVIII в. и некоторые современные исследователи, упоминая, как правило, только известный указ Петра I о переводе, где он требует «внятной» передачи переводимого содержания, и создание в 1735 г. «Русской ассамблеи», впервые объединившей профессиональных переводчиков России<sup>2</sup>. Другие авторы, в частности М.П. Алексеев, справедливо считают, что «роль переводов в XVIII веке... еще плохо учтена, но заранее можно предугадать ее громадное значение... Этот период в истории русского перевода... можно было назвать *опытным периодом*, периодом исканий и накопления творческих навыков... Классические писатели всех времен и народов тогда переводились отдельно и целыми собраниями в таком количестве, что сотни, если не тысячи великих произведений мировой литературы имеются у нас только в переводах екатерининского времени»<sup>3</sup>. Именно XVIII в., по мнению В.Н. Комиссарова, внес решающий вклад в развитие переводческой деятельности в России<sup>4</sup>.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что XVIII в. в России — это век *глобального перевода*, когда с западноевропейских языков на русский переводились тексты, касающиеся буквально всех сфер жизни. Ортодоксальная патриархальность XVII в. не давала развиваться светским формам общения, и то, что произошло в России в период царствования Петра I можно с точки зрения филологии назвать интеллектуальной революцией.

Благодаря переводам мы сблизились с Европой по многим параметрам. Например, в сфере науки была заимствова-

на европейская система типов научных текстов. Российская наука восприняла и практически освоила такие письменные речевые жанры, как статья, диссертация, специмен (тип научного отчета), монография, журнал научных наблюдений, рецензия, аннотация. Соответственно были восприняты и введены в практику устные речевые жанры: лекции, семинары, диспуты и т.д.

Как известно, Петербургская Академия наук была открыта в 1725 г., через несколько месяцев после смерти Петра I. Царь-западник не смог увидеть того, к чему он стремился всю жизнь. Формально академия была открыта после его смерти, а фактически именно им. Нам представляется, что наука — это прежде всего текст. В начале XVIII в. русский язык, благодаря переводам прежде всего научных текстов, стал восприниматься не только как язык веры, но и как язык разума, т.е. он получил *широкую гносеологическую функцию*. Это резко повысило его статус как языка науки. Отметим, что при Петре I резко выросло и число переводов технической литературы по различным направлениям инженерного дела. К подобным переводам приложил руку и отец полководца А.В. Суворова В.И. Суворов. В 1724 г. был напечатан его перевод книги С. Вобана «Истинный способ укрепления городов».

Конечно, русское правительство пыталось регулировать переводческую деятельность и после Петра I, и не только в сфере науки. В 1748 г. президент Академии наук К.Г. Разумовский получил устный (как зафиксировано в материалах академии) указ императрицы Елизаветы Петровны о переводе на русский язык книг различного содержания, «в которых бы польза и забава соединены были с пристойным к светскому житию нравоучением»<sup>5</sup>. Это был своего рода государственный заказ на перевод в первую очередь с французского и немецкого языков морализаторской, воспитательной и развлекательной литературы. Последовавший перевод трактатов по воспитанию, по правильному поведению, т.е. перенос на российскую почву европейских норм речевого поведения, также способство-



вал повышению статуса русского языка. Именно благодаря переводам расширялась и дифференцировалась в значениях семантика русских слов. На русском языке стало возможным обсуждать устно и письменно вопросы морали. Таким образом, русский язык обогатил и расширил свою *нравоучительную функцию*. Разумеется, эта функция была у него и раньше, но именно в XVIII в. она приобрела европеизированные формы. Мы стали понятнее европейцам, а они, соответственно, стали понятнее нам.

Кроме того, посредством переводов русский язык расширил и свою *образовательную функцию*. Систематический перевод с западноевропейских языков научно-технических текстов повлек за собой и перевод учебной литературы по всем отраслям знаний: учебников и учебных пособий по иностранным языкам и другим общеобразовательным и специальным дисциплинам. Необычайно высока была роль перевода как способа обучения иностранному языку. Знаток того периода П.В. Знаменский писал: «...в изучении латинского языка имел значение, впрочем, не столько учебник грамматики, сколько *постоянные* (курсив наш. — Авт.) упражнения... в переводах. В низших классах семинарий больше переводили на русский язык, а в высших — на латынь». Эта же «метода» доминировала и в светских учебных заведениях<sup>6</sup>.

Обратимся теперь к уже упоминавшемуся выше художественному переводу, т.е. к переводу текстов изящной словесности. В 1750 г. воспитанники сухопутного шляхетского кадетского корпуса организовали между собой общество любителей российской словесности, где кадеты читали друг другу свои сочинения и переводы. За пятнадцать лет до этого, в 1735 г., при Академии наук было учреждено так называемое Российское собрание. Оно имело целью усовершенствовать русский язык, в частности посредством переводческой деятельности.

В период с 1768 по 1783 г. трудилось учрежденное Екатериной Собрание старающихся о переводе иностранных книг. Таких книг было более 100. Вышедшая

в 1913 г. работа Семенникова, где дана лишь общая оценка труда данного собрания, давно является библиографической редкостью.

В 80-х гг. XVIII в. при Московском университете, где практически все российские профессора занимались переводами, были созданы педагогическая и переводческая семинарии, о деятельности которых нам пока мало что известно<sup>7</sup>. В 1783 г. число учеников обеих семинарий доходило до пятидесяти<sup>8</sup>.

Нельзя не сказать и о периодике. На Западе газеты в их современном понимании появились в XVI в. У нас переводные подборки, в основном из немецких и французских газет, стали регулярными с начала царствования Романовых. Во второй половине XVII в. с созданием регулярной почтовой службы в Россию стали поступать газеты приблизительно 200 наименований. Все они требовали перевода. Этим сначала занимался Посольский приказ, а затем Коллегия иностранных дел. Через данные ведомства проходила в первую очередь литература по международным отношениям, публицистика, дипломатическая переписка, манифести и грамоты западных государств.

При Петре к переводам привлекались и государственные деятели. Среди них — А. Виниус, Ф. Лефорт, П. Шафиров, братья Зотовы, Ф. Прокопович. Перевод научно-технической литературы был в то время ответственнейшим государственным заказом. Русский дипломат П.В. Постников, выполняя в Париже обязанности неофициального дипломатического агента, приобретал для отправки в Россию книги «по всем отраслям знания» именно с целью их перевода<sup>9</sup>.

В 1707 г. Петр I пишет Ф.М. Апраксину: «При сем посланы к вам две книги на Латынском языке, которые изволь послать в Новгород к старцам Лихудывым, чтоб они перевели на Словенский язык»<sup>10</sup>. Приведенные факты подтверждают, что Петр I не просто поощрял переводческую деятельность, но и руководил ею. К нему на просмотр после публикования поступали все переводы. Редактура переводов, от которой во многом

зависело формирование речевой нормы для каждого жанра, часто поручалась одному из самых просвещенных сподвижников царя Якову Брюсу.

В 1782 г. была создана Комиссия об учреждении народных училищ, которая энергично занялась переводами учебной литературы. В ее составе был образован особый комитет под председательством одного из статс-секретарей Екатерины II, занимавшийся, в частности, *экспертизой переводов* (курсив наш. — Авт.) учебной литературы для народных училищ<sup>11</sup>. Кстати, из 16 статс-секретарей императрицы 15 занимались литературным творчеством и переводами<sup>12</sup>. Сама Екатерина ежегодно отпускала 5 тыс. руб. своих собственных средств на перевод произведений классических писателей. В 1767 г. она и члены свиты во время путешествия по Волге занимались переводом «Велизария» Мармонтеля. По жребию лично Екатерине досталась девятая глава, где говорилось о заблуждениях верховной власти<sup>13</sup>.

Таким образом, во второй половине XVIII в. в России складывается новая конфигурация человеческих достоинств и заслуг. Литературные заслуги, в том числе и переводческие, начинают цениться так же высоко, как и государственные.

Вместе с тем мы еще мало что знаем о количестве и функциях переводчиков, которые трудились в системе гражданского и военного управления. Во всех канцеляриях как Сената, так и коллегий были переводчики. По штату 1722 г. даже в Синоде их было 6. В архивах находится огромное количество деловой переписки и документов разных жанров, составленных на французском и немецком языках. При Анне Иоанновне в императорском кабинете было «много работы по переводу с русского языка на французский, немецкий, польский, латинский и обратно»<sup>14</sup>. По положению о городах (1785 г.) гражданские права иностранцев, проживавших в России, обеспечивались тем, что там, где их было 500 и более, им разрешалось вести делопроизводство на родном языке. Следовательно, эти документы переводились на русский язык.

Каков же был статус переводчиков в России? По Табели о рангах (1722 г.) переводчики Военной, Адмиралтейской и Иностранной коллегий состояли в 10-м классе, что предполагало получение личного дворянства. Сенатские состояли еще выше — в 9-м классе, к которому относились и профессора при академиях.

Анализ примеров показывает, что переводческая деятельность в России была многомерной и разнонаправленной. Огромное количество текстов разных жанров переводились на западноевропейские языки. Научная продукция Петербургской Академии наук — на латынь и частично на немецкий и французский. На эти же языки в первую очередь переводилась апологетическая литература, которая оправдывала российскую внешнюю политику. Усилиями Петра Шафурова в 1717 г. на немецком языке появились так называемые «Рассуждения...», в которых оправдывалась Северная война. В 1718 г. на несколько языков сразу было переведено судебное дело царевича Алексея. На французском, немецком и латинском был воспроизведен «Наказ» Екатерины II, благодаря чему он стал известен всей Европе. Специально для Вольтера переводили российские законы, когда он писал историю Петра Великого. В 1798 г. на французский язык были переведены воинские уставы для пехоты и кавалерии. Российская гвардия была обязана знать французский. Знание этого языка было своего рода допуском в гвардию.

Иногда российским переводчикам приходилось переводить с английского языка на французский, с немецкого на французский, с разных языков на латинский. В 1752 г. Г.В. Козицкий перевел с новогреческого на латинский сочинение «Камень соблазна». Все это свидетельствует о высокой квалификации российских переводчиков.

Таким образом, в течение XVIII в. формирование русскоязычной конфигурации родов и видов словесности было во многом обязано такому культурообразующему виду деятельности, как перевод. С помощью переводов произошло усвоение российской интеллигенцией



европейских норм жизни и мы стали ощущать себя европейцами. Перевод есть эпицентр межкультурной коммуникации, его изучение в историко-культурологическом аспекте способствует гармонизации отечественной переводческой картины мира.

В заключение отметим, что представленный фактический материал, иллюстрирующий категоризацию отечественного перевода XVIII столетия, подтверждает необходимость переосмысления данного периода переводческой деятельности в свете новых парадигм знания — культурологической и когнитивной, исследования самого процесса концептуализации и категоризации перевода и формирования его как культурного концепта.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Копанев П.И., Беер Ф. Теория и практика письменного перевода. Ч. 1. Перевод с немецкого на русский. Минск, 1986. С. 38.

<sup>2</sup> См.: Поршинева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Моногр. Н. Новгород, 2002. С. 10.

<sup>3</sup> Алексеев М.П. Проблема художественного перевода // Сб. тр. Иркут. ГУ. Иркутск, 1931. Вып. 1. С. 174—175.

<sup>4</sup> См.: Комиссаров В.Н. Современное переведение. М., 2000. С. 97.

<sup>5</sup> Материалы для истории Императорской Академии наук. СПб., 1885. Т. 9.

<sup>6</sup> См.: Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб., 2001. С. 721.

<sup>7</sup> См.: Шевирев Е.П. История Московского университета. М., 1885. С. 220.

<sup>8</sup> См.: Шмурло Е.Ф. Митрополит Евгений как ученик. Ранние годы. 1764—1804. СПб., 1888. С. 56.

<sup>9</sup> См.: Русский дипломат во Франции: (Записки Андрея Матвеева). Л., 1972. С. 249.

<sup>10</sup> Письма и бумаги Петра Великого. СПб., 1887. Т. 6. С. 117.

<sup>11</sup> См.: Описание дел архива Министерства народного просвещения. 1917. Т. 1. С. XLII.

<sup>12</sup> См.: Кислягина Л.Г. Канцелярия статс-секретарей при Екатерине II // Государственные учреждения России XVI—XVIII вв. М., 1991. С. 179, 189.

<sup>13</sup> См.: Дацкова Е.Р. Литературные сочинения. М., 1990. С. 211.

<sup>14</sup> Внутренний быт русского государства. Кн. 2. С. 11.

Поступила 14.01.04.

# МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Г.А. Соколова, соискатель Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, педагог ЦДТ «Факел»**

Статья содержит результаты анализа состояния педагогической теории и практики в предметной области «математика». Доказательно выявлена необходимость усиления геометрического компонента в содержании математического образования младших школьников, очерчены основные детерминанты к проектированию курса пропедевтики. Обоснованы положения, на основании которых автором рекомендовано использование оригами (конструирования из цельного листа бумаги путем его пространственных преобразований) в качестве нетривиального средства, обогащающего образовательный процесс особым вкладом в ряд аспектов воспитания развивающейся личности.

The article contains the results of analysis of the state of the pedagogical theory and the practice of teaching mathematics. It is proved that it is necessary to enhance geometry in the mathematical education at primary school. The basic concepts are given to reorganize the course for preparation to study geometry. It is argued that origami is an effective means in the context of the method proposed.

Математика славится своими исключительными возможностями для воспитания устойчивой склонности к труду и формирования умственных способностей, но этот потенциальный эффект остается по большей части не раскрытым. Особого внимания со стороны педагогической науки заслуживает методическое оснащение предметного курса. По оценке методологов, модернизация преподавания, начавшаяся в 70-е гг. XX в., привела к тому, что школьный курс математики стал менее содержательным и более сложным для понимания.

Характер проблем, сложившихся в методике, имеет масштаб общегосударственных: снижение уровня подготовки по математике — тенденция, негативно влияющая на состояние науки, культуры и общества в целом<sup>1</sup>. Главным недостатком методики является опасное доминирование формализма как внешней стороны факта над содержанием материала. Формально построенное изложение системного курса геометрии, которое исходит из укоренившейся в методике традиции обосновывать предметно-очевидные истины, не соотносится с естественной детской природой. Естество нуждается в подготовленной почве для пробуждения внутренней потребности детей в строгом логическом доказательстве. Бороться с формализмом путем введения в предмет математики тем, параллельных и прони-

кающих друг в друга, предлагал, например, А.Я. Хинчин<sup>2</sup>. Знакомство с материалом этих тем должно сопровождаться пропедевтикой геометрии. Структуру курса геометрии детерминируют педагогические соображения, основанные на принципиальном отказе от формально построенных доказательств там, где в них у учеников еще не созрела внутренняя необходимость, и постепенном введении доказательств там, где у детей в них возникнет потребность.

Учет задачи формирования гибкого мышления обучаемых ориентирует педагогов на то, чтобы в процессе проектирования такого курса усилить в методике преподавания предмета опору на симметрию, использовать богатое разнообразие обозначений и чертежей. При этом необходимо дать детям возможность освоиться в том материале, который является для них новым, сохраняя верность известному принципу «лучше меньше, да лучше».

Условиями повышения эффективности образования со стороны методического обеспечения выступают следующие меры:

- создать курс, объединяющий сведения из различных областей математики. Перспективным направлением является усиление геометрического компонента в курсе математики для начальной школы, определенные шаги в этом на-



правлении делаются, но они требуют дальнейшего развития<sup>3</sup>;

— использовать объекты геометрии как носители аддитивно-скалярных величин (длины, площади, объема)<sup>4</sup>;

— организовать сочетание новых форм обучения и традиционных форм;

— не ограничивать принцип дифференциации обучения углублением курса в среднем звене, основной акцент в его реализации делать на приобщении индивидуальности к культуре<sup>5</sup>.

Итак, уникальность геометрии — в диалектическом единстве логики и интуиции, но сегодняшнее состояние курса школьной геометрии понижает качество математического образования. Особенного внимания заслуживает вопрос о должном местонахождении геометрии (во временном аспекте ее существования) в образовательном процессе школьников, и прежде всего младшего звена.

Преобладающая форма мышления у 7-леток — наглядно-образная. Процесс формирования понятийных мыслительных структур младшего школьника, равно как и способности развернуть внутренний план действия, может быть оптимально организован с использованием пространственных операций. Переход ребенка от конкретно-понятийной формы мышления к понятиям, усваиваемым в абстрактной форме, совершается через понятия об отношениях (пространственных, временных, причинно-следственных). Из них наиболее доступны детям 1—2-х классов пространственные отношения<sup>6</sup>; словесно-логическая форма мышления начинает лидировать лишь к 3—4-му году обучения.

Период обучения в начальной школе характеризуется существованием наиболее благоприятных (со стороны личности) условий для обогащения и развития пространственных представлений. В этот период изучение закономерностей окружающей ребенка реальности лучше проводить на конкретном материале, работа с которым предоставляет растущему человеку возможность самоактуализации, формирования базовых субъектных (внутренних) условий для разворачивания механизма самоорганизации. С учё-

том того что субъектная активность, направленная на самореализацию посредством геометрической среды, максимальна в дошкольном и младшем школьном возрасте, перекрывать этот «живой поток» геометрической активности ребенка с приходом его в школу нерационально. Нужно иметь в виду, что в средней школе, к началу изучения геометрии, детский интерес к предмету, не получивший своевременного подкрепления необходимым для развития материалом, находится уже вне максимума своей активности.

Неблагополучное положение геометрии в школе (необоснованные представления педагогов о подготовке детей к школе, отсутствие связи в обучении практическим и умственным действиям, нарушение преемственности и в содержании материала, и в методике) становится причиной «потенциальной неуспеваемости», дающей о себе знать позднее.

Из сказанного следует, что в младших классах педагогически целесообразно широкое содержательное изучение наглядной геометрии, базирующееся на конкретных практических действиях с различными геометрическими объектами. Средством реализации этой линии развития может быть оригами. Темы и задания такого курса стимулируют детей к проведению доступных обоснований и поиску закономерностей. В курс входят геометрические конструкции, моделирование, дизайн. Возможное возражение, связанное с относительным возрастанием нагрузки, снимается при условии использования резервов, уменьшающих ее. Резервы могут быть открыты с помощью следующих методов:

— применения таких форм занятий, которые ведут к росту познавательной мотивации;

— обращения к возможности осуществления связи арифметики и алгебры<sup>7</sup> через геометрические задачи;

— организации пересечения пропедевтического курса с уроками художественного цикла и труда.

В пользу проектирования такого курса говорит и ожидаемое понижение нагрузки, даваемое пропедевтикой, в процессе «вспоминания — узнавания» при

последующем изучении системного курса геометрии в средней школе. Неоценимый вклад в развитие ребенка вносит и моделирование<sup>8</sup>, а им, по сути, и являются оригами.

Итак, необходимость в активизации математического мышления существует уже в младшей школе, где начинают складываться математические задатки, формируется познавательная мотивация (либо негативное отношение к учебе в школе), именно тогда приходит время подумать о профилактике стереотипных решений<sup>9</sup>. Геометрический материал, знакомство с которым в наибольшей степени способствует решению указанных задач, в содержании обучения для младшей школы задействован явно не достаточно. В первую очередь требуют всемерного обогащения пространственные представления (ПП), задача развития которых предполана формированию аналитической составляющей пространственного мышления.

Обладание способностью к оперированию ПП открывает для субъекта мыслительной деятельности путь к формированию механизмов целостного мышления. Традиционные методики преподавания эксплуатируют в основном логические, рациональные процессы, отвечающие за языковые аспекты сознания и мышления. Методы, активизирующие мышление в рамках этого подхода, основывались на интенсивном запоминании информации и эксплуатации преимущественно логических процессов. Подход к формированию мышления как целесообразно организованного инструментального средства, выводящего субъекта образовательной деятельности на творческий уровень осознания и решения проблем, на первое место ставит вопрос организации механизмов познания.

Способность к мышлению синтетического характера обусловлена совместным функционированием методов логического и интуитивно-образного мышления. При этом образное мышление (ОМ) выполняет особую функцию. Ею является психологическая деятельность, направленная на формирование и преобразование представлений. Под представле-

нием понимается процесс воссоздания образа (в котором содержится целостная субъективная информация какого-либо фрагмента действительности), протекающий вне присутствия объекта восприятия. Деятельность, связанная с оперированием пространственно-образными представлениями, отвечает за создание образов в сознании субъекта мышления, их кодирование, обеспечивает возможность перехода от одной системы отсчета к другой, выполняет выделение существенных сторон образа и др.

На базе ОМ формируются обобщенные представления, обеспечивающие процесс динамического и непрерывного преобразования человеком «образа мира». Другими словами, ОМ лежит в основе эмоционально-ценностного отношения субъекта познания к жизни, отвечая за реализацию творческой функции сознания. Процесс приобретения знаний, протекающий с опорой на чувства и образы, организован «многослойно»: чувственные впечатления, участвующие в создании образа в процессе познания, восходят от ощущения, преддверия восприятия, к восприятию – процессу, в результате которого вещь оказывается целостно, и к представлениям.

В качестве базовых математических способностей выступают способности субъекта к оперированию ПП. Задачи, связанные с ориентацией в пространстве, решаются посредством выявления пространственных свойств и отношений. Пространственное мышление (ПМ) позволяет прогнозировать решение задачи, участвует в выборе оптимальных вариантов; уровень развития ПМ детерминирует глубину овладения понятиями. ПМ составляет основу геометрической интуиции, играющей большую роль почти во всех разделах математики<sup>10</sup>.

Визуальное (с опорой на образ) решение задач часто оказывается изящным и свидетельствует о математической культуре, опирается на нестандартный подход, оценивается как интуитивное. Оно исходит из субъективного опыта, находящегося вне аксиоматики. Способность к подобного рода решению основана на таких качествах субъекта учения, кото-



рые находятся вне охвата рационально формулируемых критериев развития. Это — наблюдательность, глазомер, опыт совершения преобразований<sup>11</sup>.

Успех в учебе и многих сферах профессионального труда базируется на фундаментальной способности психики оперировать пространственными образами, но выпускник школы не имеет ПМ, развитого в должной степени. Уровень ПМ на всех ступенях школы нельзя считать достаточным (И. Я. Каплунович, Л. В. Вайткунене, И. С. Якиманская, А. М. Пышкало и др.). Это обстоятельство препятствует развитию теоретического и практического мышления, негативно влияя на успеваемость, в особенности по тем предметам, обучение которым требует обращения к анализу пространственных данных. В первую очередь блокируется механизм развития геометрической интуиции, геометрического воображения. Геометрическое мышление играет большую роль не только при работе в различных областях математики. Как считали многие мыслители, начиная от Платона, Галилея, заканчивая математиками и философами современности (О. Шпенглер, А. Н. Колмогоров, М. Х. Розов и др.), оно влияет на формирование стиля мышления, позволяя человеку глубже понять законы природы, успешнее продвигаться к «вычленению» сущности в процессе познания. Актуальность геометрической составляющей мировоззрения существенно возросла в связи с зарождением синергетики и признанием универсального значения принципа симметрии в познании мира.

Как показали проведенные нами теоретические и практические изыскания, направленные на исследование потенциальных возможностей применения оригами к проблеме развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, такая работа может удовлетворить

ряд потребностей школы и самой личности<sup>12</sup>. Поставляя необходимый материал для развития, оригами выступает в процессе оптимизации математического образования ребенка младшего школьного возраста в следующих ипостасях:

- как курс пропедевтики геометрии в начальной школе;
- средство гармонизации мышления;
- средство самоактуализации;
- средство самоуправления, самоуправления и саморегуляции.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Концепция математического образования // Педагогика. 2000. № 2. С. 13—18.

<sup>2</sup> См. об этом: Таваркиладзе Р.К. Преодолеть формализм в обучении математике // Математика в шк. 1990. № 4. С. 9—11.

<sup>3</sup> См.: Капкаева Л.С. Из истории интеграции отечественного школьного математического образования // ИО. 2002. № 2/3. С. 156—162.

<sup>4</sup> См.: Салихова М. Методика формирования представлений о длине и площади в начальных классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1984.

<sup>5</sup> См.: Дорофеев Г.В. и др. Дифференциация в обучении математике // Математика в шк. 1990. № 4. С. 14—21.

<sup>6</sup> См.: Косма Т.В. Мысление младшего школьника: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1971.

<sup>7</sup> См.: Тарасов Л.В. Не многовато ли алгебры для начальных классов? // Шк. технологии. 1997. № 4. С. 82—86.

<sup>8</sup> См.: Турчин А.С. Моделирование и теоретическое мышление младших школьников // Психологические проблемы обучения. М., 1989. С. 164—165.

<sup>9</sup> См.: Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.; Воронеж, 1998. С. 361, 371.

<sup>10</sup> См.: Колмогоров А.Н. Математика — наука и профессия. М., 1988. С. 30; Он же. Математика в ее историческом развитии. М., 1991. С. 64—65.

<sup>11</sup> См.: Дивногорцева С.Ю. Развитие геометрического видения при обучении математике в 1—6 классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 1998.

<sup>12</sup> См.: Соколова Г.А. Педагогические основы оригами. Новосибирск, 2000.

Поступила 01.12.03.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ АЛГЕБРАИЧЕСКОГО И ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДОВ В СРЕДНЕМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Л.С. Капкаева, доцент кафедры методики преподавания математики  
МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Статья посвящена актуальной проблеме среднего математического образования — интеграции школьных курсов алгебры и геометрии. Указанная проблема решается путем интеграции алгебраического и геометрического методов. Для изучения этого сложного феномена используется одна из форм системного анализа. В статье описывается методическая система «Интеграция алгебраического и геометрического методов», характеризуются ее компоненты и связи между ними. Определяются функции данной системы в среднем математическом образовании.

The article is devoted to the problem of integrating the school courses of algebra and geometry. To study this complicated phenomenon we use one of the forms of the system analysis. The article describes a system of methods called «Integration of the algebraic and geometric methods», its components and their relations. It defines the functions of the system in education of mathematics in secondary schools.

В настоящее время в связи с приоритетом развивающей функции обучения и сокращением количества часов на изучение школьных дисциплин, в том числе и на математику, очень остро стоит проблема интеграции математических курсов и тем самым интенсификации обучения. Создать фузионистский курс алгебры и геометрии — основных математических дисциплин — очень трудно и даже невозможно, так как алгебра строится на аналитико-алгоритмической основе, а геометрия — на образно-синтетической, и в таком курсе нельзя обеспечить последовательное и непрерывное прохождение учебного материала каждого из них. В то же время, учитывая, что основным видом деятельности учащихся на уроках математики является решение задач, можно интеграцию алгебры и геометрии осуществлять по линии их методов: *алгебраического и геометрического*.

*Алгебраический метод* (как метод элементарной алгебры) заключается в употреблении букв и буквенных выражений, над которыми по определенным правилам производятся преобразования. Его называют еще методом буквенных вычислений<sup>1</sup>. *Геометрический метод* характеризуют как «метод, идущий от наглядных представлений»<sup>2</sup>.

История математики свидетельствует о том, что оба метода, алгебраический и геометрический, развивались в тесной взаимосвязи. Именно эта взаимосвязь и

должна находить отражение в школьном курсе математики, показывая учащимся процесс становления математического знания, делая их реальными участниками математических «открытий». Не случайно в современной дидактике обучение трактуется как «специально организованная познавательная деятельность...»<sup>3</sup> или как «общение, в процессе которого проходит управляемое познание...»<sup>4</sup>. С этих позиций усиливается взаимосвязь методов обучения с методами науки, которую представляет данный учебный предмет. Все более востребованными становятся методы, ориентированные на обучение *познавательной деятельности*. Именно таковыми являются специальные методы обучения математике. Они представляют собой адаптированные для обучения основные методы познания, применяемые в самой науке математике. К ним относятся, например, метод математического моделирования, аксиоматический и рассматриваемые нами алгебраический и геометрический методы. Раскроем их содержание и объемы.

Известно, что понятие «метод» в теории научного познания имеет две стороны: субъективную, связанную с деятельностью по применению метода, и объективную, обращенную к его гносеологической природе. В таком случае метод выступает, с одной стороны, как способ деятельности, а с другой — как система знаний, на которой он основан<sup>5</sup>.



В данном контексте алгебраический метод в обучении — это способ познавательной деятельности учащихся, основанный на системе алгебраических знаний. Объем данного понятия составляют следующие методы: 1) тождественных преобразований; 2) уравнений и неравенств; 3) функциональный; 4) векторный; 5) координатный.

Геометрический метод в обучении — это способ познавательной деятельности учащихся, основанный на системе геометрических знаний и на геометрических (наглядных) представлениях. Объем данного понятия составляют следующие методы (ограничиваясь планиметрией): 1) длин; 2) треугольников; 3) параллельных прямых; 4) соотношений между сторонами и углами треугольника; 5) четырехугольников; 6) площадей; 7) подобия треугольников; 8) тригонометрический; 9) окружностей; 10) геометрических преобразований; 11) графический. Основанием классификации алгебраических и геометрических методов служит соответствующая система знаний.

Любой метод состоит из приемов. Прием следует рассматривать как способ выполнения метода. Так, например, алгебраический метод уравнений и неравенств включает в себя следующие приемы: а) основанный на составлении и решении линейного уравнения или неравенства (кратко назовем его «прием линейного уравнения или неравенства»); б) квадратного уравнения или неравенства; в) рационального уравнения или неравенства; г) системы двух линейных уравнений с двумя переменными и др. Геометрический метод треугольников складывается из приемов, основанных на использовании первого, второго, третьего признаков равенства треугольников, теоремы о сумме углов треугольника, свойств равнобедренного треугольника и др.

*Под интеграцией алгебраического и геометрического методов будем понимать процесс сочетания или связи (слияния) данных методов (приемов), осуществляемый учеником (самостоятельно или под руководством учителя) путем перевода учебной информации с алгебраического языка на геометричес-*

*кий или с геометрического языка на алгебраический и обратно.*

Для изучения сложного феномена «интеграция алгебраического и геометрического методов» используем системный анализ, суть которого заключается в системном представлении этого явления, выделении его компонентов и связей между ними.

В исследованиях используют различные формы системного анализа, основанные на разных пониманиях системы. В некоторых из них система определяется как множество элементов, на котором реализовано данное отношение с фиксированными на нем свойствами<sup>6</sup>.

Наряду с названной трактовкой понятия системы используется и другая, согласно которой система есть «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам. ... Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе... Чтобы всесторонне познать систему, нужно изучить прежде всего ее внутреннее строение, то есть установить, из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы, факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность»<sup>7</sup>. Применим эту форму системного анализа для изучения методики интеграции алгебраического и геометрического методов в среднем математическом образовании.

В качестве предмета методики, как указывает Г.И. Саранцев, должна выступать идеализация ее объекта, его мысленное представление в сознании исследователя. Такой идеализацией, моделью исследуемого объекта является методическая система, содержащая наиболее важные его компоненты<sup>8</sup>. В нашем случае объект — это интеграция алгебраического и геометрического методов, а предмет — методическая система «Интеграция алгебраического и геометрического методов».

«Методическая система, адекватная исследуемому феномену, содержит структуру, содержание этого феномена,

цели, средства, методы и формы его функционирования<sup>9</sup>. В соответствии с этим компонентами методической системы «Интеграция алгебраического и геометрического методов» являются цели, содержание, способы, формы и средства интеграции алгебраического и геометрического методов, а также личность (человеческий индивид как носитель сознания, как существо, способное к трудовой и познавательной деятельности).

Охарактеризуем каждый компонент названной системы.

**Цели интеграции алгебраического и геометрического методов.** В философской литературе категория «цель» трактуется как предвосхищение в сознании результата деятельности, на достижение которого направлены действия.

Цели интеграции алгебраического и геометрического методов делятся на три группы: образовательные, воспитательные и развивающие.

*Образовательные цели* включают:

- 1) усвоение системы математических знаний, умений и навыков; 2) формирование умений осуществлять моделирование в различных математических ситуациях (при решении уравнений, неравенств и их систем, текстовых задач, при доказательстве теорем и решении геометрических задач); 3) обобщение и систематизацию знаний, которые связаны с данными методами.

К *воспитательным целям* относятся:

- 1) формирование научного мировоззрения: благодаря интеграции алгебраического и геометрического методов появляется возможность, с одной стороны, показать проникновение математики в другие науки, в практику; с другой — формировать понимание единства математики и ее методов, выделить то общее, что объединяет все методы математики (единий подход в применении, этапы применения методов), а через них продемонстрировать единство составляющих школьного предмета математики: алгебры и геометрии; 2) воспитание математической культуры, рациональности умственной деятельности учащихся; 3) эстетическое воспитание школьников: интеграция алгебраического и геометричес-

кого методов позволяет сравнивать методы решения одной и той же задачи, выбирать наиболее рациональный из них, иногда получать оригинальные, красивые решения задач.

*Развивающие цели* включают: 1) развитие творческого мышления учащихся, компонентами которого, по мнению психологов, методистов и математиков, являются динамичность, системность умственной деятельности, воображение, интуиция и т.д.; 2) развитие математических способностей учащихся, структуру которых составляют: алгоритмические, или вычислительные, способности, геометрические и логические способности; 3) гармоничное развитие полушарий головного мозга обучаемого.

**Содержание интеграции алгебраического и геометрического методов.** Содержанием интеграции являются алгебраический и геометрический методы, рассматриваемые в обучении математике как способы познавательной деятельности учащихся, основанные соответственно на системе алгебраических и геометрических знаний.

Одна из основных целей обучения математическим методам (и вообще обучения математике в средней школе) состоит в показе возможностей использования математики для решения практических задач и реализации этих возможностей на производстве, в научной работе, в быту. Самым существенным компонентом процесса решения практических задач методами математики является математическое моделирование. Поэтому достижение указанной цели должно быть обязательно связано с формированием у учащихся умений строить и исследовать математические модели.

Метод математического моделирования считается одним из самых эффективных методов математического познания действительности. Он находит свое отражение в методах математики. Алгебраический и геометрический методы являются конкретизацией метода математического моделирования.

Процесс математического моделирования, как известно, проходит в три этапа: 1) *формализация* (построение мате-



матической модели задачи); 2) *решение задачи внутри модели*; 3) *интерпретация полученного математического решения*. В традиционном обучении математике все три этапа моделирования присутствовали в основном только при решении текстовых (сюжетных) задач. В остальных случаях (решение уравнений, неравенств и их систем, геометрических задач) первый и третий этапы часто отсутствовали, так как алгебраическая задача решалась только алгебраическими средствами, а геометрическая — геометрическими. Это не позволяло формировать у учащихся умения осуществлять перевод задачи на математический язык и интерпретацию полученного результата.

Интеграция методов при решении различных задач помогает ликвидировать указанный пробел: учащиеся учатся переводу алгебраической (геометрической) задачи на геометрический (алгебраический) язык, затем решают ее на этом языке и осуществляют перевод полученного результата обратно на алгебраический (геометрический) язык. Таким образом, все этапы математического моделирования оказываются реализованными.

**Способы интеграции.** Опираясь на историю интегративных процессов в школьном образовании XIX — XX вв.<sup>10</sup>, мы выделили два способа интеграции алгебраического и геометрического методов: *сочетание и связь*.

Термин «*сочетание*» образован от слова «*сочетать*» — сделать существующим вместе, одно наряду с другим в каком-нибудь единстве, согласовании. Сочетание алгебраического и геометрического методов в словесно-символическом выражении можно записать так: *интеграция = алгебраический метод + геометрический метод*. Складывать можно только то, что раздельно. Алгебраический и геометрический методы соединяются здесь механически и продолжают существовать обособленно друг от друга. Такой процесс мы называем параллельным или одновременным (т.е. выполненным на одном уроке) решением задачи двумя методами. Сочетание — это простейший вид соединения.

Термин «*связь*» понимается как отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между данными методами или их приемами. Логическое соотношение алгебраического и геометрического методов в этом случае определяется выражением: *интеграция суть единство алгебраического и геометрического методов*. Это единство обладает уже не механическим (в отличие от первого способа интеграции), а органическим характером — каждая часть вживлена в целое. Примером может служить графико-геометрический метод решения текстовой задачи или метод решения сложной стереометрической задачи, включающий как алгебраические, так и геометрические приемы, возможно, с неоднократным чередованием их в процессе решения.

**Формы интеграции.** Формы и ступени интеграции могут быть разными. Исходя из классификации, которую дал А.Д. Урсул<sup>11</sup>, мы выделили следующие формы интеграции алгебраического и геометрического методов:

1) *совокупность* алгебраических и геометрических методов решения одной и той же задачи (начальная форма синтеза);

2) *упорядоченность*, когда в данном множестве методов появляется отношение порядка между отдельными методами, которое дает дополнительный объединительный признак для входящих в множество объединяющихся методов. При этом учащимся дается задание решить задачу разными методами и указывается порядок их применения;

3) *организация*, когда в объединении методов появляются связи. В этом случае мы получаем алгебраический метод решения геометрической задачи или геометрический метод решения алгебраической задачи. Нарастание связей ведет к новой качественной форме интеграции, которая называется системой;

4) *система* — хорошо организованное (органическое) множество, образующее целостное единство алгебраических и геометрических методов (или их приемов). Система выступает наиболее со-

вершенной формой синтеза объединяемых компонентов. Метод решения задачи, например, может включать в себя в качестве составных частей приемы разных методов: алгебраических и геометрических.

**Средства интеграции.** К средствам интеграции алгебраического и геометрического методов относятся понятия, теоремы и их доказательства, задачи. Остановимся на некоторых из них подробнее.

1) **Понятия.** При формировании понятий алгебраический и геометрический методы будем понимать иногда в широком смысле слова, как всякое употребление буквенно-символической записи и соответственно геометрической наглядности.

Для реализации интеграции алгебраического и геометрического методов при формировании алгебраических понятий учитель должен знать алгебраическую (буквенно-символическую) запись данного понятия (алгебраическую модель понятия) и его трактовки на естественном и геометрическом языках. В ходе обучения перед учащимися одновременно раскрываются все существенные характеристики алгебраического понятия (рис. 1). На этапе применения понятия предлагаются задачи как алгебраического, так и геометрического типа. Методы решения подобных задач (алгебраический и геометрический) также сочетаются.

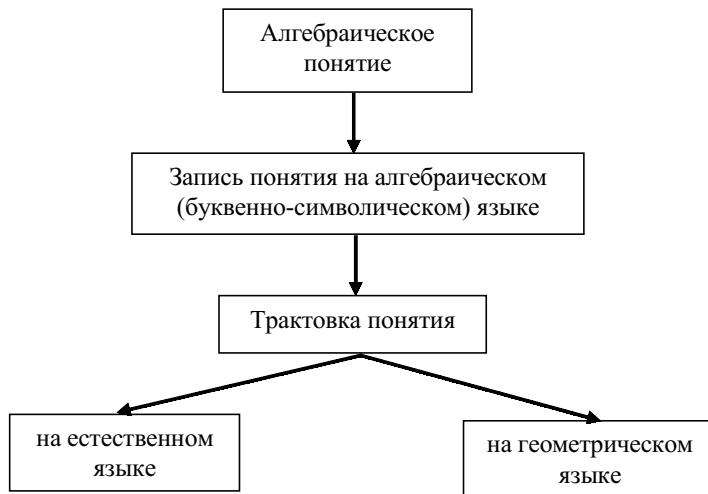


Рис. 1. Схема, отражающая процесс раскрытия перед учащимися существенных характеристик алгебраического понятия

При формировании геометрических понятий на основе интеграции алгебраического и геометрического методов учитель должен знать геометрический образ понятия и его символическую запись, а также трактовки понятия на естественном и алгебраическом (в том числе векторном, координатном) языках. При этом первенство принадлежит геометрическому методу, идущему от наглядных представлений. В ходе обучения перед учащимися одновременно раскрываются все существенные характеристики геометрического понятия (рис. 2). На этапе применения понятия учащиеся решают задачи как геометрическим методом, так и алгебраическим.

2) **Задачи.** Они служат основным средством интеграции алгебраического и геометрического методов, поэтому особые требования предъявляются к их содержанию, методам решения и структурированию. Задачи, направленные на интеграцию названных методов, целесообразно группировать в блоки. *Блок задач* — это совокупность задач, объединенных общей целью. При отборе задач в блоки необходимо придерживаться следующих принципов.

А. В блок могут входить как алгебраические, так и геометрические задачи.

Б. Задачи, входящие в блок, должны решаться разными методами (алгебраическими и геометрическими) или одним



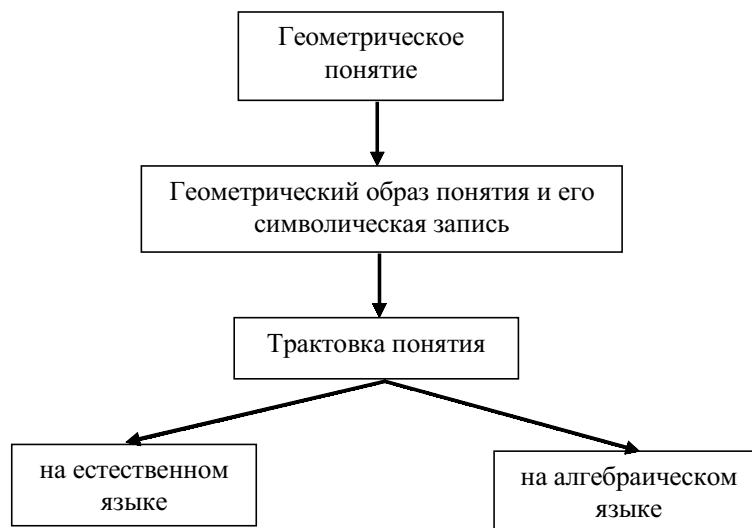
## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

методом, включающим как алгебраические, так и геометрические приемы.

В. Решения задач, входящих в блок, должны интегрировать одинаковые методы. Например, блок могут составить задачи, решения которых интегрируют метод подобия треугольников и метод уравнений и неравенств или метод треуголь-

ников и векторный метод и т.д. При этом методов решения (или их приемов в одном методе) может быть и более двух.

Г. Способ интеграции алгебраического и геометрического методов решения задач в блоке должен быть один и тот же (сочетание методов или их связь в одном методе).



Р и с. 2. Схема, отражающая процесс раскрытия перед учащимися сущностных характеристик геометрического понятия

С помощью блоков задач можно проводить интегрированные уроки алгебры и геометрии, сокращая при этом количество часов, отводимых на изучение данных дисциплин, и показывая учащимся единство математики и ее методов.

**Личность.** Одним из главных компонентов методической системы «Интеграция алгебраического и геометрического методов» выступает личность ученика как носителя сознания. Согласно принципу антропоцентризма ученик занимает центральное положение в образовательной системе, а его сознание является важнейшим фактором интеграции образования. Ученик становится не только смысловым (тем, ради чего), но и организационным центром образования (субъектом учения) при условии, что он интегрирует в сознании разное знание. Интеграция разного знания сознанием приводит к появлению нового знания. Таким образом, важнейшим показателем антропоцентрированного, развивающего

образования является способность ученика генерировать новое знание.

В данном контексте интеграция алгебраического и геометрического методов решения задач приводит к качественно новым знаниям, недоступным вне единого подхода, и одновременно к гармоничному развитию левого и правого полушарий головного мозга, с активностью которых связаны соответственно логико-вербальный (или аналитический) и пространственно-образный (или геометрический) типы мышления.

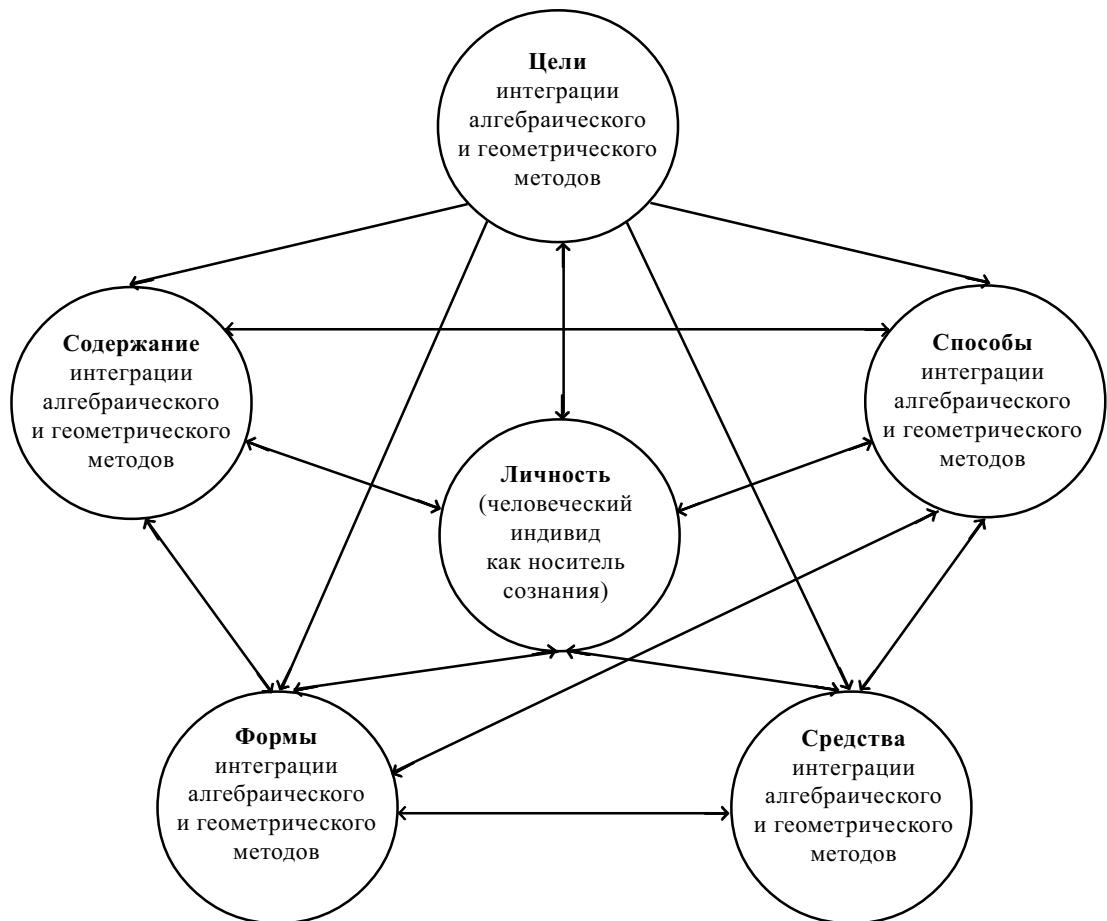
Все описанные компоненты методической системы взаимосвязаны (рис. 3). Лидирующим среди них являются цели интеграции алгебраического и геометрического методов. Центральным звеном в этой цепи выступает личность.

Если традиционная (эмпирическая) педагогика представляет интеграцию главным образом как соединение учебного содержания, то на уровне теоретического исследования сущность интегра-

ции раскрывается во взаимопроникновении знания и сознания. Где нет сознания, там нет и интеграции (принцип антропоцентризма).

На методическую систему «Интеграция алгебраического и геометрического методов», ее компоненты оказывает влияние ряд факторов, совокупность которых называют *внешней средой*. Ее составляющими являются цели математического образования; функции обучения матема-

тике; гуманизация и гуманитаризация математического образования; предмет математики, ее место в науке, жизни, производстве; структура процессов формирования понятий, изучения теорем, решения задач. К внешней среде относятся также результаты исследований интеграционных процессов в математике, новые исследования в области истории математики, в логике, психологии, педагогике, физиологии и других науках.



Р и с. 3. Методическая система «Интеграция алгебраического и геометрического методов»

Исследуемая методическая система является подмножеством основной методической системы «Обучение математике» и тесно связана с ней. Интеграционная направленность методической системы «Обучение математике» проявляется в ином структурировании содержания обучения, в широком использовании специальных (частных) методов обучения,

к которым относятся метод математического моделирования, алгебраический и геометрический методы. При интегрированном обучении математике еще больше возрастает роль задач. Они группируются в специальные блоки, объединяющие, интегрирующие разные алгебраические и геометрические методы. Интеграция алгебраического и геометричес-



кого методов ведет к интенсификации обучения математике, усиливает ее развивающую функцию. Она изменяет и формы обучения. Основной формой становится интегрированный урок.

Интеграция алгебраического и геометрического методов в обучении математике служит средством формирования математических понятий, одновременно с этим она выступает как средство формирования целостных математических знаний и овладения научным методом познания — методом моделирования. Большую роль интеграция методов играет в формировании математических способностей и активизации познавательной деятельности учащихся.

Наряду с названными исследуемая система выполняет и ряд функций, которые относятся к методической системе «Обучение математике».

Итак, построенную нами методическую систему «Интеграция алгебраического и геометрического методов» характеризуют следующие основные признаки (принципы) системного подхода:

1) *принцип целостности*, выражающий принципиальную несводимость данной системы к сумме ее частей;

2) *принцип иерархичности*, который состоит в том, что каждый элемент системы рассматривается как система (подсистема данной системы), а сама исследуемая система представляет собой лишь одну из подсистем более широкой системы «Обучение математике»;

3) *принцип структурности*, который предполагает исследование многогранных сложных связей между элементами

системы, а также между элементами подсистем этих систем, что позволит правильно, осознанно, целенаправленно проектировать весь процесс интеграции алгебраического и геометрического методов;

4) *принцип непрерывности*, заключающийся в том, что системный подход и его принципы должны учитываться на всех ступенях интеграции алгебраического и геометрического методов: при анализе теоретической модели, написании программ и учебников, разработке проекта изучения учебной темы, при конструировании урока и т.д.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Математика, ее содержание, методы и значение. М., 1956. Т. 1. С. 249.

<sup>2</sup> Александров А.Д. Геометрия // БСЭ. 3-е изд. Т. 6. М., 1971. С. 313.

<sup>3</sup> Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 2000. С. 16.

<sup>4</sup> Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1996. С. 119.

<sup>5</sup> См.: Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 155.

<sup>6</sup> См., например: Уемов А.И. Системы и системные исследования // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970. С. 80.

<sup>7</sup> Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопр. философии. 1973. № 6. С. 99—101.

<sup>8</sup> См.: Саранцев Г.И. Методология методики обучения математике. Саранск, 2001. С. 28.

<sup>9</sup> Там же. С. 30.

<sup>10</sup> См.: Капкаева Л.С. Из истории интеграции отечественного школьного математического образования // ИО. 2002. № 2/3. С. 156—162.

<sup>11</sup> См.: Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. М., 1981.

Поступила 29.01.04.

---

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

*А.Т. Лялькина, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н.П. Огарева*

Изложена разработанная и апробированная автором система многоаспектного использования компьютерных и Интернет-технологий. Продемонстрированы примеры применения компьютеров в качестве эффективного средства реализации деятельностного подхода при обучении математики в школе и подготовке учителя в университете.

© А.Т. Лялькина, 2004

A multi-aspect system of implementation of computer and IT technologies, developed by the author, is presented. Examples of effective use of computers in teaching mathematics at school and teacher training at a university are given.

Деятельностный подход на современном этапе школьного и вузовского преподавания является самым широко распространенным и внедряемым в процесс обучения. На симпозиуме «Деятельностный подход в психологии: состояние, проблемы, перспективы развития», прошедшем в 2000 г. на факультете психологии в МГУ им. М.В. Ломоносова, академик А.Г. Асмолов, анализируя состояние деятельностной теории на рубеже веков, отметил, что сегодняшняя ситуация уникальна, что золотой век психологии возвращается на новом витке, за деятельностным подходом — будущее. Это не просто подход, это интеллигентное, интеллектуальное, социокультурное движение, которое бросает вызов времени<sup>1</sup>.

В основе деятельностного подхода лежит понятие деятельности. Существуют различные точки зрения на это понятие. Академик Н.Ф. Талызина отмечает, что центральным звеном деятельностной теории учения является действие как единица любой человеческой деятельности. Анализ учения должен начинаться с выделения деятельности, которую необходимо выполнить обучаемым, чтобы решить поставленную перед ними задачу. После этого нужно выделить действия, слагающие данную деятельность, а затем надо идти к структурному содержательному анализу каждого из действий. Деятельностный подход к процессу учения, по мнению Н.Ф. Талызиной, требует особого рассмотрения соотношения знаний, умений и навыков: знания не должны противопоставляться умениям и навыкам, представляющим собой действия с определенными свойствами, а должны рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Качество знаний определяется содержанием и характеристиками той познавательной деятельности, в состав которой они вошли. Вместо двух проблем — передать знания и сформировать умения и навыки их применения — перед обучением стоит одна: сформиро-

вать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение<sup>2</sup>.

Профессор Г.И. Саранцев отождествляет понятие деятельности со знанием, поскольку в знании воплощается и деятельность, и ее результат. Формирование знаний прямо связано с овладением познавательными действиями, которые становятся элементом содержания обучения и средством его усвоения. Деятельностная природа знаний должна охватывать не только и не столько процессуальную сторону обучения, сколько содержательную. Она предполагает выстраивание деятельности, адекватной знаниям и составляемой мотивационной сферой, различного рода действиями, способами деятельности, эвристиками, контролем и самоконтролем. Излагая свой взгляд на сущность понятия «деятельностный подход», Г.И. Саранцев отмечает, что если ранее его «соотносили с процессуальной стороной обучения математике, обучением способам рассуждений, самостоятельным открытием учеником различных фактов, то теперь деятельностный подход становится инструментом исследования методических явлений, т.е. одной из составляющих методологии методики обучения математике как научной области»<sup>3</sup>. Деятельностная природа знаний возвращает приоритет знаниям, отрицая примитивное толкование развития, не ориентирующее на обучение понятиям, суждениям, теориям<sup>4</sup>.

Практически все развитые страны широко разрабатывают и используют компьютерные технологии обучения. Это вызвано тем, что компьютер стал средством повышения производительности труда буквально во всех сферах деятельности человека. На сегодняшний день информационная культура будущего учителя является частью его общей педагогической культуры, в связи с чем одним из важнейших компонентов подготовки будущих учителей должно стать формирование умений и навыков в области раз-



работки и применения компьютерных и Интернет-технологий.

Среди приоритетных проблем первого (2001—2003 гг.), второго (2004—2005 гг.) и последующих этапов реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года коллегией Минобразования России в решении от 26.02.03 поставлена задача продолжения реализации широкомасштабных мер по информатизации системы образования, создания образовательного электронного портала и электронной библиотеки, разработки электронного образовательного продукта по всем дисциплинам общего образования, включения образовательных учреждений в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети. Кроме того, решено создать банк учебно-методической литературы по всем специальностям и направлениям подготовки высшего профессионального образования на электронных носителях<sup>5</sup>.

Очевидно, что первоочередной проблемой в организации учебного процесса как в школе, так и в вузе является обучение преподавателей любого профиля методике использования компьютерных и телекоммуникационных образовательных продуктов. Как отметил, выступая на 11-й Международной конференции-выставке «Информатизационные технологии в образовании», декан факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова профессор Н.Х. Розов, «если мы сегодня не примем действенных мер по обучению уже работающих и будущих преподавателей прежде всего реальному использованию компьютерных технологий в учебном процессе (в классной, внеклассной, в дополнительной работе с учащимися и т.д.), то существует высокая вероятность того, что компьютеры превратятся в модную дорогую мебель, а все многочисленные диски — в гору цветных коробочек»<sup>6</sup>.

С учетом того что для будущего учителя весьма важно овладение конкретными приемами организации творческой деятельности детей при использовании компьютера в учебном процессе, нами вместе со студентами математического факультета МГУ им. Н.П. Огарева был создан и представлен как на бумажных,

так и на электронных носителях информации спецкурс «Деятельностный подход к ведению системы внеурочных занятий по математике в школе». Занятия со студентами проводились с применением ЭВМ в компьютерных классах. Затем студенты использовали разработанные материалы при прохождении практики в школе.

Известно, например, что в программах по математике для неспециализированных школ задачам с параметрами отводится незначительное место. Это обстоятельство многим учащимся не позволяет усвоить главное: параметр, будучи фиксированным, но неизвестным числом, имеет как бы двойственную природу. Во-первых, предполагаемая известность позволяет «общаться» с параметром как с числом, а во-вторых, степень свободы общения ограничивается его неизвестностью. Так, деление на выражение, содержащее параметр, извлечение корня четной степени из подобных выражений требуют предварительных исследований, результаты которых чаще всего влияют и на решение, и на ответ.

Основное, что нужно усвоить при первом знакомстве с параметром, — это осторожное, деликатное обращение с фиксированным, но неизвестным числом. Более близкое, чем это принято в обычной школе, знакомство представляется не только желательным, но и необходимым. Задачи с параметрами, как правило, имеются в экзаменационных билетах за курс как 9-го, так и 11-го классов,лагаются на вступительных экзаменах практически во все вузы, широко представлены они и в содержании заданий для единого государственного экзамена. Отработке же прочных навыков решения уравнений и неравенств с параметрами и их систем, знакомству с тонкостями и нюансами, различными методами и приемами их решения должно быть уделено достаточное внимание на факультативных занятиях. Тем более что задачи с параметрами дают весьма широкое поле для организации полноценной математической деятельности. Учащиеся при этом овладевают значительным числом эвристических приемов общего характера, ценных для математического развития личности, применимых

в исследованиях и на любом другом математическом материале.

Существуют различные методы решения задач с параметрами:

- аналитический;
- графический в системах координат  $XOY$  и  $XOA$ ;
- аналитико-графический<sup>7</sup>.

При решении задач с параметрами мы использовали интеграционный аналитико-графический метод, а в качестве эффективного средства — тесты. В процессе первоначального знакомства с применением графического подхода при реше-

нии задач с параметрами мы привлекали тесты в качестве иллюстрации при чтении лекции учащимся. Пример такого текста приведен в табл. 1, а в табл. 2 показано видоизмененное его содержание, которое использовалось нами уже при формировании умений и навыков учащихся применять данный метод на практике. В этом случае им давалось задание установить соответствие между условиями задач, графиками и ответами. Особенно эффективен такой подход в организации контроля знаний учащихся, в этом случае ответы в тестовых заданиях мы не указываем.

Таблица 1

Задача	График	Ответ
1.1. Найти все значения параметра $a$ , при которых уравнение $ x^2 + 2ax  = 1$ имеет 3 различных решения.	2.1. 	3.1. $a_1 = 1,$ $a_2 = -1.$
1.2. Найти все значения $a$ , при которых система $\begin{cases} x^2 + y^2 = 1, \\ x + y = a \end{cases}$ имеет единственное решение.	2.2. 	3.2. $a_1 = \sqrt{2},$ $a_2 = -\sqrt{2}.$
1.3. Найти все значения $a$ , при которых система $\begin{cases} (x+y)^2 = 12, \\ x^2 + y^2 = 2(a+1) \end{cases}$ имеет ровно 2 решения.	2.3. 	3.3. $a = 2$
1.4. Найти все значения параметра $a$ , при каждом из которых система уравнений $\begin{cases} x^2 + y^2 = 1, \\ y -  x  = a \end{cases}$ имеет ровно 2 решения.	2.4. 	3.4. $a = -8$ или $a = -4.$
1.5. Найти все значения параметра $a$ , при которых система $\begin{cases}  x-2 -1 =  y-3 -2, \\ (y-3)^2 + (x-a)^2 = \frac{1}{4} \end{cases}$ имеет только одно решение.	2.5. 	3.5. $a_1 = 5.5,$ $a_2 = -1.5.$



Таблица 2

Задача	График	Ответ
1.1. Найти все значения параметра $a$ , при которых уравнение $ x^2 + 2ax  = 1$ имеет 3 различных решения.	2.1. 	3.1. $a_1 = 5,5$ , $a_2 = -1,5$ .
1.2. Найти все значения $a$ , при которых система	2.2. 	3.2. $a = 2$ .
$\begin{cases} x^2 + y^2 = 1, \\ x + y = a \end{cases}$ имеет единственное решение.		
1.3. Найти все значения $a$ , при которых система	2.3. 	3.3. $a_1 = \sqrt{2}$ , $a_2 = -\sqrt{2}$ .
$\begin{cases} (x+y)^2 = 12, \\ x^2 + y^2 = 2(a+1) \end{cases}$ имеет ровно 2 решения.		
1.4. Найти все значения параметра $a$ , при каждом из которых система уравнений	2.4. 	3.4. $a = -8$ или $a = -4$ .
$\begin{cases} x^2 + y^2 = 1, \\ y -  x  = a \end{cases}$ имеет ровно 2 решения.		
1.5. Найти все значения параметра $a$ , при которых система	2.5. 	3.5. $a_1 = 1$ , $a_2 = -1$ .
$\begin{cases}  x-2  - 1 =  y-3  - 2, \\ (y-3)^2 + (x-a)^2 = \frac{1}{4} \end{cases}$ имеет только одно решение.		

Ответы: 1.1→2.3→3.5; 1.2→2.5→3.3; 1.3→2.1→3.2; 1.4→2.4→3.4; 1.5→2.2→3.1.

Среди способов проверки знаний, умений и навыков тестовый контроль занимает особое место. Его отличает прежде всего объективность результатов

проверки. Автоматизация проверки и уменьшение времени выполнения учащимися самих операций контроля приводят к снижению времени контрольной

деятельности учащихся и учителя, что дает возможность увеличить частоту и регулярность контроля и вообще интенсифицировать процесс изучения математики.

Особенно важно использование этих же тестов в качестве средств организации деятельности обучаемых. Так, например, на практических занятиях блок заданий по пункту 1.4—3.4 табл. 1 состоял из следующих вопросов.

1. Объясните графическую интерпретацию в случае, когда система будет несовместна. Каковы при этом значения параметра  $a$ ? ( $a \in (-\infty; -\sqrt{2}) \cup (1; +\infty)$ )

2. Как посчитать значение параметра  $a$ , когда система имеет 3 решения? Чему равно это значение параметра? ( $a = -1$ )

3. Как посчитать значение параметра  $a$ , когда система имеет 4 решения? Назовите наибольшее количество решений системы. При каких значениях параметра это будет достигаться? (4 решения)

4. В каких границах изменится параметр  $a$  при наличии 4 решений? ( $a \in (-\sqrt{2}; -1)$ )

5. Как изменится суть решения данной задачи, если второе уравнение имеет вид  $x - |y| = a$ ? (Второе уравнение имеет вид связки уголков, параллельно перемещающихся по оси  $Ox$  и симметричных относительно оси  $Ox$ ).

Аналогичные вопросы мы задавали и по другим задачам. Кроме того, в качестве домашнего задания предлагалось решить эти системы. По отдельным видам задач учащимся нужно было придумать вопросы самим. Так, например, по графику 2.5 (см. табл. 1) один из учащихся предложил следующие вопросы.

1. При каких значениях  $a$  система имеет 2, 3 решения?

2. Есть ли значения  $a$ , при которых система имеет 4, 5 решения?

3. При каких  $a$  система не имеет решений?

4. Будет ли зависеть количество решений данной задачи от радиуса?

5. Можно ли изменить уравнения системы так, чтобы задача имела 4, 6 решений?

Работа по составлению системы вопросов представляет собой самое важное

и значимое звено в организации деятельности обучаемых.

Нами созданы многовариантные разноуровневые системы тестовых заданий и по другим темам. Например, весьма эффективно мы использовали тесты при изучении метода декомпозиции.

В последнее время всероссийское тестирование по математике является основным видом сдачи выпускных экзаменов во многих школах России. Следовательно, необходима целенаправленная работа по подготовке школьников к тестированию в ходе обучения математике. При этом имеются широкие возможности использования компьютерных и Интернет-технологий. Так, перед проведением факультативных занятий по решению тестовых задач учащимсядается домашнее задание:

а) найти в Интернете сайты, на которых находятся различные варианты тестов по математике для сдачи ЕГЭ;

б) изучить содержание этих сайтов. Для заданий из пунктов А и В подготовить ответы на вопрос: «Какова идея решения задачи?»;

в) прорешать задачи из пункта С;

г) рассмотреть различные способы решения задач пункта С демонстрационной версии ЕГЭ-2004.

Итоговое занятие по этой теме проводится в форме игры «Сдаем вступительный экзамен по математике в университет».

Будущие учителя непосредственно в ходе учебного процесса в вузе, а затем на практике при проведении внеурочных занятий по математике в школе убедились в том, что применение компьютера в обучении — это:

— эффективное средство управления учебной деятельностью обучаемых;

— возможность для обучаемого выступить в роли пользователя современной вычислительной техники и получить доступ к самой различной информации, сделав ее средством деятельности, применяя всевозможные готовые чертежи, графики, таблицы, цветовые изображения;

— совершенствование умений и навыков работы с техническими средствами;



- обеспечение индивидуализации обучения в «массовом порядке»;
- возможность широко использовать диалоговый способ обучения, который позволяет организовать совместное участие учителя и учеников в учебном процессе;
- средство создания положительных мотивов изучения материала, объяснение, показ и фиксация формируемой деятельности и входящих в нее знаний;
- организация и контроль деятельности обучаемых;
- помочь учителю в создании проблемной ситуации;
- составление и предъявление учебных заданий, соответствующих индивидуальным особенностям обучаемого и уровню его учебной деятельности в данный момент; т.е. средство разумной дифференциации работы учащихся в зависимости от уровня подготовленности и познавательных интересов;
- передача машине рутинной части деятельности преподавателя;
- решение задачи диагностики учебной деятельности обучаемых;
- средство хорошей организации коллективной исследовательской работы;
- средство для тренировки и закрепления знаний;
- средство ускорения расчетов при решении самых разнообразных задач;
- проверка знаний, умений и навыков учащихся при проведении контрольных работ и опросов; учет результатов обучения и оперативное представление информации учителям<sup>8</sup>.

С помощью ЭВМ появляются хорошие возможности для осуществления «геометрического» эксперимента, моделирования различных рисунков и построений. Компьютер позволяет организовать оперативный контроль и помочь учащимся в случае недостаточного усвоения теоретического материала.

При проведении занятий с использованием ЭВМ мы убедились в следующем: работа в компьютерном классе служит эффективным средством мотивации учения как учащихся, так и студентов; обеспечивается индивидуализация обучения; у обучаемого появляется возможность самому определять темп своей работы; у преподавателя остается больше времени для индивидуальных консультаций и оказания помощи отстающим. Графические возможности компьютера позволяют сделать занятия более содержательными и эффективными. А главное достоинство обучения математике с использованием информационных технологий — это получение учащимися современного качественного образования и формирование навыков самостоятельного изучения математики с помощью компьютера.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Степанова М.А. Деятельностный подход в психологии: путь пройденный и предстоящий // Вопр. психологии. 2001. № 1. С. 145—148.

<sup>2</sup> Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

<sup>3</sup> Саранцев Г.И. Гуманитаризация математического образования: состояние, проблемы // Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика: Материалы Всерос. науч. конф. / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2002. С. 3—8.

<sup>4</sup> См.: Саранцев Г.И. Цели обучения математике в средней школе в современных условиях // Математика в школе. 1999. № 6. С. 40.

<sup>5</sup> См.: Приоритетные задачи модернизации российского образования в 2003 году // ИО. 2003. № 1. С. 6—11.

<sup>6</sup> Розов Н.Х. Компьютеры и учебный процесс // Математика ПС. 2002. № 7. С. 1—3.

<sup>7</sup> См.: Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якуп М.С. Задачи с параметрами. М., 1998.

<sup>8</sup> См. об этом: Лялькина А.Т. Компьютерные технологии в подготовке учителя математики: проблемы, опыт, перспективы развития // Вопр. технологии в обучении математике. Глазов, 2003. С. 27—29.

Поступила 26.02.04.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ВОССТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

**(К проблеме педагогической необходимости женской литературы)**

**E.A. Николаева, доцент кафедры русской и зарубежной литературы  
МГУ им. Н.П. Огарева**

Говоря о развитии духовной личности как одной из задач педагогической науки, следует помнить о том, что день нынешний — лишь очередная страница все той же истории, что прошлое должно жить сегодня, опираясь на все завоевания и достижения культурного опыта. Именно это позволит восстановить нарушенную местами хрупкую в своей незащищенности цепочку культуры, упрочить ее многосложность и неповторимость, удержав человечество от однобокости и простоты, ведущих к духовной смерти. Статья посвящена такому малоизученному феномену культуры, как женская литература. По мнению автора, без произведений представительниц женской литературы масштабное полотно отечественной культуры будет незавершенным. Рассматривается значимость этой проблемы для современного гуманитарного образования.

An extensive canvas of Russian native culture will remain incomplete without compositions of female literature representatives. Speaking about development of spiritual personality as one of pedagogical goals one should not miss the fact that present days are just another page in the history and that the past must continue to exist now supported by all cultural achievements. This allows to restore a fragile and unshielded cultural line, to secure its multiformity and unicity, keeping mankind from lop-sidedness and commonness leading to spiritual death of personality. The article is devoted to such an unexplored phenomenon as female literature. The aspects of its importance for modern education pertaining to the humanities are considered.

Сложно понять явление культуры, рассматривая его обособленно, вне контекста. Потому и остается русская литература в воспоминаниях поколений, изучавших ее и в школе, и в вузе, лишь вспышками отдельных имен или — что еще трагичнее — чувством антипатии, вызванной обязательностью изучения или несовершенством педагогического мастерства. Не секрет, что подавляющее большинство художественных произведений, включенных в учебные программы (как вузовские, так и школьные), вышли из-под пера писателей-мужчин. Самобытность, ценность и значимость творчества М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, А.Н. Некрасова, Л.Н. Толстого, И.А. Бунина и прочих корифеев русской литературы давно уже подтверждены ходом развития русской литературы. Однако без обращения к иной литературе, на наш взгляд, незаслуженно забытой, в яркой мозаике русского духовного пространства будут оставаться белые пятна. Так, недостаточно емкое представление о русском романтизме, связанном с именами В.А. Жуковского и раннего А.С. Пушкина, может быть органично дополнено творчеством З.А. Волконской, М.С. Жуковой и Е.В. Кологривовой. Пр-

цесс эволюции общественного сознания, художественно отраженный в творчестве Н.Г. Чернышевского и И.С. Тургенева, станет более достоверным, если будет подкреплен образом «новой женщины» из произведений писательниц рубежа XIX—XX вв. А. Крандиевской, А. Вербицкой и В. Микулич. Многокрасочность XX столетия избавится от расплывчатости и крайностей затянувшейся переходной эпохи рубежа веков, если женская литература во всем современном великолепии обретет, наконец, официальный статус, появлению которого мешало изначально, априори принятное предубеждение против женского творчества.

Практически весь XIX в. прошел под знаком негативного отношения к «дамскому роману». Например, В.Г. Белинский в критической статье «Жертва. Литературный эскиз» высказываетя предельно конкретно и жестко: «Нет, никогда женщина-автор не может ни любить, ни быть женой и матерью, ибо самолюбие не в ладу с любовью, а только один гений или высокий талант может быть чужд мелочного самолюбия, и только в одном художнике-мужчине эгоизм самолюбия может иметь даже свою позицию, тогда как в женщине он отвратителен.



Словом, женщина-писательница с талантом жалка; женщина-писательница бездарная смешна и отвратительна<sup>1</sup>. Невысоко оценивая способность женщин мыслить (а точнее, вовсе отказывая им в уме), критик утверждает, что созданные без применения умственных усилий произведения, вышедшие из-под пера писательниц, в отличие от их создательниц не могут подкупить читателя ни роскошью стиля, ни прелестью лица и потому никакой ценности для развития отечественной литературы не представляют.

Признавая существование многих поэтесс, Белинский не видит в них даже проблеска гениальности, поскольку уверен, что женщина может испытывать поэтическое вдохновение лишь в том случае, когда любит, а не тогда, когда творит. При анализе произведений Н.А. Дуровой, он, отмечая тонкость и глубину изображаемого, подчеркивает ее мужскую сущность: «Что за чудный, что за дивный феномен нравственного мира героини этих записок, с ее юношескою проказливостью, рыцарским духом, отвращением к женскому платью и женским занятиям»<sup>2</sup>. Стиль произведений Александрова (таков был псевдоним Н.А. Дуровой) напоминает, по мысли Белинского, произведения, написанные мужчинами, что и представляет особенную ценность в глазах критика, проводившего параллели между прозой Дуровой и Пушкина: «...И ему-то обязана она этою мужественною твердостию и силою, этою яркой выразительности своего слога, этою живописною увлекательностию своего рассказа, всегда полного, проникнутого какою-то скрытою мыслию»<sup>3</sup>.

Изменения, происходящие в обществе, заставили под иным углом зрения оценить женский вклад в развитие литературно-общественного процесса, сделать первый шаг к «узакониванию» уникального феномена. Наряду с негативно-критическими выходят и объективные работы, авторы которых осмысляют женское творчество как особое явление в литературной жизни, занимающее более видное место как в качественном, так и в количественном отношении. Это явле-

ние — неуклонно расширяющееся и крепнущее — уже не воспринималось как второстепенное, напротив, подчеркивалось его прогрессивное значение, так как только женщина способна придать обществу истинно цивилизованный вид. Способность женщины к творчеству не просто безэмоционально констатировалась — убедительно доказывалось, что служение искусству вовсе не связано с гениальностью, а предполагает наличие индивидуального, своего, особенного, что женщина как человек обладает неповторимой индивидуальностью, отсутствие которой в общем творчестве оставит незаполнимые пробелы.

Подобное мнение означало возрастание интереса к самой творческой личности, что вполне объяснимо. Новое время вызвало к жизни новые отношения, новые характеры, пробудило к действию неизведанные ранее силы, носителями которых явились женщины. Пришедшая на смену забитому и покорному существу общественно активная личность привлекала внимание своей незаурядностью и несоответствием общепринятым стереотипам, нормам и неписанным правилам. Женщина, получающая образование; женщина, дающая образование; женщина — общественный деятель; женщина-писательница — ряд новоприобретенных характеристик и качеств женской личности можно продолжать долго. Естественно, изменение заложенных веками обычая не могло совершиться сиюминутно, слишком велико было (и, заметим, продолжает оставаться) влияние патриархата. Однако не соответствующее строгим рамкам всегда привлекает внимание. Это и послужило причиной того, что личность творческой женщины стала предметом интереса критики.

Новая творческая личность — одно из первых серьезных завоеваний женской литературы. «Новую женщину показывают нам только писательницы, — отмечает Н. Надеждин, — они выводят ее из узких рамок личной жизни на арену общественной деятельности...»<sup>4</sup> Как заметила А. Коллонтай, новейшие писатели и особенно писательницы уже не могли обойти нарождающийся тип, не мог-

ли не запечатлеть его на страницах своих новых творений. «Новая женщина», по ее мнению, основанному на анализе многих произведений, — это героиня с самостоятельными запросами на жизнь, утверждающая свою личность, протестующая против порабощения человека в государстве, семье, обществе<sup>5</sup>. Данное утверждение давало право новому, но развивающемуся явлению право на официальное положение в культуре рубежа XIX—XX в., поскольку носило ярко выраженный теоретический характер.

В то же время стало очевидно — но еще официально не признано, — что женская литература существует и развивается. Не ускользнуло от пристального внимания критики и эволюционное развитие женской литературы, тенденцией которого стали активное выражение своего «Я» и превращение его в предмет литературного исследования. Это проявлялось в отказе женщин-авторов от мужских псевдонимов, в пристрастии к жанру повести-дневника, повести, состоящей из писем, к повествованию от первого лица с концентрацией внимания на внутреннем мире героини. По меткому замечанию Л. Маргольм, ранее обезличенное подражанием мужским образцам по форме и содержанию литературное творчество вступило в новую фазу своего развития: писательницы начинают отображать «сущность женской природы»<sup>6</sup>. Эту же мысль высказала А. Коллонтай, утверждавшая, что «с тех пор как писательницы заговорили своим языком о своем женском, их произведения... имеют свою особенную ценность и свое особое значение»<sup>7</sup>.

Таким образом, невзирая на споры о месте женщины в литературе, критики единодушно отмечали, что писательницы принесли в нее *свои* особенные темы, *свой* способ видения мира, *свое* мировоззрение — одним словом, все то, что можно обозначить выражением «*свое женское*». Как специфическую особенность женской литературы критика выделяла прежде всего интерес к внутреннему миру женщины, не привлекавшей к себе пристального внимания в силу безропотного подчинения законам, диктуемым

обществом. В качестве второй отличительной черты отмечалось стремление к самоанализу, что действительно было само по себе необычным, так как испокон веков женщины отказывались в умении мыслить и рассуждать, в ее владении оставлялась лишь область чувствований. Третьей характеристикой женской литературы, позволившей выделить ее в отдельную группу, стало изображение сложнейших нюансов человеческих отношений, придававшее ей особенную пронзительность. И особенно важным, по мнению критики, было создание нового литературного героя — точнее, героини, — воплотившего в себе все сложности переходного периода, столь свойственные эпохе рубежа веков.

Являясь практически ровесницей предмету своего исследования, русская женская литературная критика XIX — начала XX в. выделила основные темы, вопросы, образы, в целом характерные для женского литературного творчества, отметив его возрастающее общественное значение и популярность. Начиная с констатации факта существования *отдельных* женщин-писательниц, поднимая вопрос о природном отсутствии у них способности к творчеству, система критических взглядов претерпела существенные изменения. Уже в конце XIX в. намечается, постепенно усиливаясь, восприятие произведений писательниц как некоего *единого* целого, как определенного пласта литературы, особого явления в литературном процессе, обусловленном своеобразием художественного видения мира авторами-женщинами.

XX столетие, ознаменовавшееся принятием равноправия полов, надолго задержало дальнейшее развитие критической мысли в этом направлении. Лишь в конце века стало возможным не только осмысление, но и обращение к темам, заявленным 80—90 лет назад. Но последние годы, словно поставив целью заполнить существующий пробел в отечественном литературоведении, сделали возможным доступ к массе произведений, созданных женщинами, породили множество специальных работ, не только достойно продолживших традицион-



ные изыскания, но и наметивших новые пути исследований. Среди авторов солидных исследовательских работ и критических статей — имена Н. Габриэлян, Е. Трофимовой, О. Дарка, М. Арбатовой, В. Иваницкого и многих других. В основном исследования продолжают направленность работ XIX в.: рассматривают факт возникновения женской литературы; вновь пытаются выделить специфику поднимаемых ею тем и проблем; обозначить признаки, которые остаются неизменными характеристиками на всем протяжении существования этого литературного явления; затрагивают проблему его терминологического определения. Появляются подробные исследования творчества отдельных писательниц, проводятся параллели с зарубежной женской литературой в рамках взаимодействия и взаимовлияния, сделаны первые шаги в создании истории женской литературы. Как видим, женская литературная критика эволюционирует параллельно предмету своего анализа, реагируя на мельчайшие изменения, происходящие в нем, и делая попытки прогнозировать будущее.

Однако, несмотря на то что исследовательское поле, посвященное проблемам женской литературы, неуклонно расширяется, сам феномен до сих пор не получил ни права использования в качестве научного термина, ни своего места в учебных программах, отмечающих лишь ценность поэзии А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой. Хотя очевидно, что обращение к творчеству писательниц как XIX, так и XX, и XXI вв. и включение изучения их произведений в обязательный педагогический процесс послужит только духовному обогащению личности. Ведь психологи давно и надежно доказали существование особенностей мужского и женского мировосприятия, что находит отражение в творчестве. Это отмечают сами создательницы нового типа литературы, называющие, подобно С. Василенко, женскую прозу новым менталитетом, который позволяет современным женщинам-авторам объединиться в литературную группу.

В коллективном введении к сборнику «Не помнящая зла» писательницами

уверенно отстаивается мнение на право существования такой литературы: «Она существует не как прихоть... Она существует как неизбежность, продиктованная временем и пространством. Женская проза есть — поскольку есть мир женщины, отличный от мира мужчины. Мы не намерены откращиваться от своего пола, а тем более извиняться за его „слабости“. Делать это так же глупо и безнадежно, как отказываться от наследственности, исторической почвы или судьбы<sup>8</sup>. Велико и значение литературы для общественной жизни в целом, так как она выражает собой пробудившееся женское самосознание, важную часть женского опыта, который должен быть учтен российским обществом. Художник, создавая литературу, выражающую общечеловеческие ценности, исходит из своего собственного опыта — национального, социального, духовного, телесного, бытowego. Основной составляющей личности автора, воплощающего в произведениях себя, свое видение мира и собственного места в нем, является опыт пола как в его биологическом, так и социокультурном аспекте, превратившемся в главную проблему женской литературы.

Женская литература обладает специфическими особенностями, позволяющими говорить о ее отличии. Работ, подтверждающих это, в отечественной науке в последние годы появилось немало. Прежде всего среди них нужно назвать исследования лингвостилистической направленности. Ученые подробно анализируют, как правило, прозаические произведения, определяя способы самоидентификации женщины-автора в текстах. Самоидентификация «женщины-как-автора» происходит, по мнению доктора филологических наук Н. Фатеевой, двояко:

1) на локальном уровне, когда актуализируются стилистические потенции грамматических категорий (род, время), словообразовательных (диминутивы, окказионализмы) и служебных элементов (союзов, частиц);

2) на уровне всей композиции текста, когда отдельные языковые элементы (имена собственные, метафоры, сравнения) и явления (негация) становятся сти-

леобразующими и организующими нарративную структуру произведения (прежде всего повествование от Я-женского или Я-мужского)<sup>9</sup>.

Закономерно возникает вопрос: не значит ли это, что, владея результатами современных лингвостилистических исследований, четко определивших языковые средства, используемые женщинами-писательницами, любой человек, независимо от его половой принадлежности, может создавать то, что называется женской литературой? Упускать такую возможность, на наш взгляд, нельзя. К тому же истории литературы хорошо известны случаи использования псевдонимов — как мужских, выбранных женщинами, так и женских, выбранных мужчинами.

Однако нам кажется, что существует более глубинный пласт, позволяющий делить произведения художественной литературы по половому признаку: «алфавит» или своеобразная кристаллическая решетка, выросшая из природных основ женщины и мужчины. Какие же символы, ведущие свое начало из коллективного бессознательного, составляют «алфавит» писательниц, общий для всех и являющийся основой их творчества независимо от культурных эпох, и каким образом они продиктованы женской ментальностью?

Описать всю символику женской литературы — задача непосильная как по объему настоящей статьи, так и по сложности самой проблемы. По нашему мнению, основополагающим элементом, генетически определяющим специфику произведений, созданных женщинами, является архетип Матери, выделенный К. Юнгом в рамках следующей иерархии: Тень, Персона, Ребенок, Анима/Анимус, Трикстер, Великая Мать, Дух, Самость.

Архетип Матери представляет собой интерпретацию Юнгом материнского комплекса З. Фрейда и отдает должное той огромной роли, которую сыграло в жизни человечества материнство. По сравнению с другими этот архетип более сложен, оказывает базовое влияние на формирование личности, может образовывать автономный комплекс (что наиболее отчет-

ливо и проявляется в женской литературе). Психолог считает, что он может активизироваться в самых разных ситуациях: «Его суть — магический авторитет всего женского, мудрости, чего-то благостного, магического возрождения и темно-дремучего, захватывающей бездны...»<sup>10</sup> Образными репрезентациями архетипа являются, например, Деметра или Кора в мифах; София в христианско-мистической традиции; корова, печь, скрытое убежище или баба-яга в сказках и т.п.

Так как архетип Матери, без сомнения, является основой женской ментальности, то и в женской литературе он выполняет функцию олицетворения женственности, причем не только через номинальность (женщина как мать, так как материнство является основным ее отличием), но и через ее основные качества (доброта, мягкость, коммуникабельность, всепрощение, сердечность, забота, защита, преданность, терпеливость и т.п.) и функции (например, проявление вышеперечисленных качеств). Становится очевидным, что в художественной литературе символ (архетип) выступает в роли сгущенной программы творческого процесса, развитие сюжета — лишь развертывание скрытых в нем потенций. Это — глубинное кодирующее устройство, своеобразный «текстовый ген». «Однако то, что один и тот же исходный символ может развертываться в различные сюжеты и что сам процесс такого развертывания имеет необратимый характер, показывает, что творческий процесс асимметричен по своей природе. Можно определить момент творческого вдохновения как сильно неравновесную ситуацию, исключающую однозначную предсказуемость развития», — полагает Ю.М. Лотман<sup>11</sup>. Конечно, не следует упускать из виду авторскую самобытность и мастерство, придающие любому произведению неповторимость, свидетельствующую о наличии авторского стиля, индивидуального, но возникающего все же из фундаментального понятия творческого бессознательного. К тому же любая историческая эпоха вызывает к жизни именно те свойства архетипа, которые являются наиболее значимыми и



весомыми на конкретно определенном временном этапе.

Образ Матери, будучи одним из наиболее устойчивых элементов культурного континуума, несет замкнутое в себе значение и четко выделяется из окружающего семиотического контекста своей функцией, играющей роль своеобразной границы. Но еще более интересна для нас другая функция — не только легко выделяясь из семиотического окружения, но и столь же органично вписываться в иной контекст. «С этим связана его существенная черта: символ никогда не принадлежит какому-либо одному синхронному срезу культуры — он всегда пронзает этот срез по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее. Память символа всегда древнее, чем память его несимволического текстового окружения»<sup>12</sup>. Символы осуществляют функцию механизмов единства, скрепляя собой память культуры и не давая ей распасться на изолированные хронологические пластины, являясь одновременно структурной составляющей ментальности (в нашем случае — женской ментальности).

Однако утверждать неизменность и статичность символа, его независимость от культурно-исторических эпох было бы неверным. С одной стороны, передаваясь из поколения в поколение, повторяясь в сюжетах, символ подтверждает свою инвариантность, выступая как нечто неоднородное окружающему его текстовому пространству. С другой — он трансформируется под влиянием культурного контекста, реализуя свою инвариантность через варианты. Следовательно, и образ Матери, являясь частью архетипического ядра культуры, обладает большой культурно-смысловой емкостью, преломляясь сквозь особенности эпох, заимствуя свойственную каждому временному отрезку индивидуальность и неповторимость и вливаясь в общий литературный процесс.

Потому мы и утверждаем необходимость детального изучения женской ли-

тературы, что без романтического видения мира Н. Дуровой, без изображения обновляющегося женского сознания О. Шапиро, без карнавально-маскарадной обостренности Л. Зиновьевой-Аннибал, без пронзительности материнского начала Тэффи, без мужественности сюжетов Л. Петрушевской, без жизненно-обыденной умудренности В. Токаревой, без шокирующей историчности С. Алексиевич и без произведений многих других представительниц женской литературы масштабное полотно отечественной культуры так и останется незавершенным. Говоря о развитии духовной личности как одной из задач гуманитарного образования, нам все же следует не упускать из виду, что нынешний день — лишь очередная страница все той же истории, и прошлое должно жить сегодня, опираясь на все — без исключения! — завоевания и достижения культурного опыта. Именно это позволит восстановить нарушенную местами хрупкую в своей незащищенности цепочку культуры, упрочить ее многосложность и неповторимость, удержав человечество от однобокости и... простоты, ведущих к духовной смерти личности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Белинский В.Г. Жертва. Литературный эскиз // Полн. собр. соч. М., 1953. Т. 1. С. 226.

<sup>2</sup> Белинский В.Г. Записки Александрова // Там же. М., 1953. Т. 3. С. 149.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Надеждин Н. Женщины в изображении современных русских женщин-писательниц // Новый мир. 1902. № 92. С. 290.

<sup>5</sup> См.: Коллонтай А. Новая женщина // Соврем. мир. 1913. № 9. С. 162—165.

<sup>6</sup> Маргольм Л. Книга о женщине. Киев, 1895. С. 110.

<sup>7</sup> Коллонтай А. Указ. соч. С. 162—163.

<sup>8</sup> «Не помнящая зла»: Новая женская проза / Сост. Л.Л. Ванеева. М., 1990. С. 3.

<sup>9</sup> См.: Фатеева Н. Современная русская «женская» проза: способ самоидентификации женщины-как-автора ([www.owl.ru/avangard/sovremenennayarus.html](http://www.owl.ru/avangard/sovremenennayarus.html)).

<sup>10</sup> Юнг К. Душа и миф. Киев, 1996. С. 211.

<sup>11</sup> Лотман Ю.М. Символ — «ген» сюжета // Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996.

<sup>12</sup> Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Там же. С. 147—148.

Поступила 22.12.03.

## НАЧАЛЬНОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

*O.A. Красильникова, доцент кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена*

В статье раскрываются проблемы методики обучения чтению школьников с нарушениями слуха, которые порождают поиски лучших вариантов обучения. Один из вариантов направлен на литературное развитие младших школьников. С учетом требований общества к становлению читателя, владеющего богатством национальной культуры, и в связи с отсутствием новых подходов к литературному образованию младших слабослышащих школьников возникает необходимость в разработке теоретических положений начального этапа литературного образования. Автором определяется цель и выдвигаются основные концептуальные подходы к литературному образованию учащихся с нарушением слуха в системе начального обучения.

This article describes methods of teaching pupils with defective hearing that entails search of the best education ways. One of such methods is presented to help literary development of junior school pupils. Taking into consideration the society requirements to education of readers having knowledge of national culture and at the same time the absense of new approaches to literary education of hard of hearing pupils of junior school, a neccesity of working out theoretical theses of primary phase of literary education arises. In the article the main conceptual approaches to literary education of pupils with defective hearing in the system of primary education are highlighted.

В современных условиях развития общества совершенствование системы обучения слабослышащих осуществляется на принципах гуманизации, демократизации образования, дифференциированного подхода к развивающему обучению и воспитанию учащихся.

Реализуя во всех компонентах учебно-воспитательного процесса принцип коррекционной направленности и учитывая особенности психического развития слабослышащих, школа старается приблизить уровень развития своих воспитанников к развитию слышащих детей и создать все условия для наиболее полной их социальной, трудовой адаптации в обществе и продолжения дальнейшего обучения.

Одна из важнейших задач современной специальной школы — становление грамотного читателя. Грамотный читатель в нашем понимании — это человек, у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания. Основы функциональной грамотности закладываются в начальных классах, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности — чтению, письму, говорению и слушанию.

Поиск путей повышения эффективности содержания и организационных форм обучения всегда актуален для ме-

тодики обучения чтению школьников с нарушениями слуха. Ощутимых успехов достигла методика чтения, основанная на сочетании методов работы при изучении художественных текстов (М.И. Глебова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Л.А. Новоселов, А.Ф. Понгильская). Значимыми являются исследования сурдопедагогов о понимании глухими и слабослышащими учащимися литературных характеров и об овладении ими лексикой литературных произведений (Л.А. Головчиц, В.В. Егоров, М.И. Никитина, Э.И. Пущин). Сурдопедагогами выявлены уровни восприятия литературных произведений учащимися с нарушениями слуха (М.И. Никитина), изучены особенности понимания лирических произведений глухими школьниками средних классов (Н.Е. Граш) и исследованы речевые высказывания школьников с нарушениями слуха на уроках чтения (А.А. Штойко, О.А. Красильникова). Практическую значимость для методики обучения чтению представляют исследования, определяющие роль словарной работы в понимании глухими и слабослышащими детьми художественного текста (М.И. Глебова, М.И. Никитина, А.Ф. Понгильская). Важными для обучения чтению неслышащих и слабослышащих школьников начальных классов являются труды сурдопедагогов по использованию различных видов деятельности



при работе с текстом художественного произведения (Л.М. Быкова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Н.Г. Морозова, Э. Матыня, Л.А. Новоселов, И. Шабан). В работах сурдопедагогов представлена методика проведения уроков внеклассного чтения (Е.А. Горбунова, М.И. Никитина). Ценными для методики обучения чтению являются исследования, раскрывающие особенности развития причинно-следственного мышления глухих и слабослышащих младших школьников на уроках чтения (Е.Г. Речицкая, Т.А. Григорьева, Т.В. Розанова) и формирования у них мыслительных процессов (Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф).

При достаточной изученности проблемы в методике чтения остаются вопросы, что порождает активные поиски лучших вариантов обучения. Мы считаем, что один из вариантов должен быть направлен на литературное развитие младших школьников с нарушениями слуха. В методике литературное развитие определяется как возрастной и одновременно учебный процесс развития способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями, а также как процесс развития собственного литературного творчества<sup>1</sup>.

Психолого-педагогические исследования Т.А. Григорьевой, А.Г. Зикеева, М.И. Никитиной, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розановой и других сурдопедагогов и данные нашего экспериментального исследования говорят о высокой восприимчивости слабослышащих школьников младших классов к художественному тексту и о том, что их возможности далеко не исчерпаны.

В 1990-е гг. изменились учебные программы в коррекционно-образовательных учреждениях II вида. Они предполагают более высокий теоретический уровень знаний учеников и их умений самостоятельно работать.

Урокам чтения в начальных классах отводится пропедевтическая роль, систематическое же изучение литературы начинается в среднем звене школы, вслед-

ствие чего нарушается преемственность в обучении младших школьников и учеников средних классов. У младших школьников формируется установка на извлечение из художественного текста фактической информации, а не на целостное восприятие художественного текста. В практике обучения на уроках чтения наиболее существенным для учителя становится «прохождение» программы, а не уровень развития обучаемого, что приводит к противоречию между возможностями младших слабослышащих школьников и предлагаемым уровнем обучения. Изменения в жизни общества в последнее десятилетие, смещение акцентов на культурное развитие народа с учетом его прошлого и настоящего и исследования в области литературоведения, детской литературы, педагогики, культурологии, психологии, философии создают благоприятные условия для разрешения этого противоречия.

В новых условиях коррекционные учреждения для детей с нарушением слуха активно апробируют различные обучающие системы, заимствуя их из теории и практики общеобразовательных школ.

В последние годы в методике общеобразовательной школы все настойчивее звучит мысль о необходимости единой системы литературного образования с 1-го по 11-й класс<sup>2</sup>. Учеными созданы разнообразные программы литературного образования младших школьников, построенные на различных основаниях, но объединенные общей идеей развития личности, воспитания читателя (Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, З.И. Романовская, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, М.П. Воюшина и др.). Авторы всех современных программ отказались от идеологического воспитания как основной задачи, что, несомненно, отражает переосмысление обществом жизненных ценностей. При всем различии формулировок задач обучения в каждой из программ звучит мысль о необходимости воспитания читателя, введения школьников в мир литературы как искусства слова. Среди частных задач выделяются задачи формирования навыка чтения, развития речи и интереса к чтению.

В программе Л.Ф. Климановой и В.Г. Горецкого<sup>3</sup> основополагающим является эстетический принцип обучения. Он определяет выбор произведений для чтения. Эстетический принцип в программе дополняется литературоведческим, который реализуется при анализе художественного произведения. Программа З.И. Романовской<sup>4</sup> базируется на идее учета эстетической природы искусства при определении методики обучения. В программе Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой<sup>5</sup> выдвинут принцип целостного восприятия художественного текста при организации внеклассного чтения. Эстетический принцип в программе М.П. Воюшиной<sup>6</sup> проявляется в том, что отбор произведений осуществляется с точки зрения их эстетической ценности, не допускается адаптация текста. В содержание литературного образования включается мотивация читательской и литературно-творческой деятельности, а также необходимые для ее успешного осуществления знания и умения; основным методом изучения литературы признается целостный анализ произведения, а основным методом развития речи — литературное творчество учащихся.

В педагогике начальной школы предлагаются разные оригинальные системы обучения чтению: кубики Зайцева, раннее творческое развитие детей, а также зарубежные опыты (вальдорфская школа, школа Монтессори и др.). Очевидно, что они требуют длительной проверки и анализа результатов наблюдения отсроченных результатов.

В методике обучения чтению детей с нарушениями слуха, к сожалению, отсутствует научное исследование раскрытия проблемы формирования читателя в литературоведческом, психолого-педагогическом и методическом планах. Педагоги коррекционно-образовательных учреждений II вида вносят коррективы в программу обучения, выбирая из авторских программ общеобразовательной школы интересные идеи; самостоятельно решают вопрос о содержании обучения на уроках чтения, о выборе разных подходов в обучении чтению, об использовании учебников.

Анализ педагогической практики показывает, что учителя в своих поисках действуют необоснованно, что не приводит к положительным результатам в развитии младших слабослышащих школьников. Перенос систем обучения чтению из методики общеобразовательных школ в практику коррекционных учреждений осуществляется стихийно, без научного переосмысливания.

С учетом требований общества к становлению читателя, владеющего богатством национальной культуры, и в связи с отсутствием новых подходов к литературному образованию младших слабослышащих школьников возникает необходимость в разработке концептуальных теоретических положений начального этапа литературного образования.

Предлагаемые концептуальные подходы к начальному литературному образованию внедрены и апробируются на базе школы-интерната № 33 для слабослышащих детей г. Санкт-Петербурга и Вычегорской специальной (коррекционной) школы-интерната I и II вида Архангельской области.

Разработка концептуальных подходов к начальному литературному образованию слабослышащих школьников потребовала обращения к современным достижениям науки, в частности литературоизделия, психологии, методики, сурдопедагогики с целью выделения положений, которые позволяют переосмыслить подход к литературному развитию школьников в соответствии с современной социокультурной ситуацией.

При разработке концептуальных положений литературного образования слабослышащих в начальной специальной школе мы исходим из литературоведческого аспекта понятий «художественное произведение», «художественный образ», «художественное восприятие», «единство формы и содержания художественного произведения» (М.М. Бахтин, В.П. Мещеряков, Г.Н. Пospelов, В.Е. Хализов и др.). Психологическую базу концептуальных положений составляют исследования ученых о формировании знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий (Л.С. Вы-



готский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Важными для концепции начального литературного образования младших слабослышащих школьников являются работы педагогов о литературном развитии учащихся начальной школы на современном этапе (М.П. Волюшина, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, М.И. Голованова, Р.Н. и Е.В. Бунеевы и др.). Актуальное значение для нас имеют данные сурдопедагогики об особенностях восприятия художественных произведений младшими слабослышащими учащимися (Е.А. Горбунова, М.И. Никитина, А.Ф. Понгильская и др.). Данные сурдопсихологии свидетельствуют о резервах развития мышления, памяти, воображения младших слабослышащих школьников, что дает право говорить о возможности их литературного развития (Т.А. Григорьева, И.А. Михаленкова, Т.В. Розонова, Ж.И. Шиф и др.)

При определении цели литературного образования мы опираемся на идею развития личности как общей цели образования, на представление о полифункциональности искусства и стремимся к гармоничному сочетанию различных функций литературы.

Основной целью начального литературного образования является *литературное развитие* младших слабослышащих школьников, понимаемое нами как *двусторонний процесс, направленный на формирование читателя и на развитие литературного творчества*. Эта цель созвучна цели литературного образования в средней школе, поэтому она обеспечивает преемственность обучения учащихся разных возрастов.

С учетом поставленной цели и особенностей восприятия литературного произведения младшими слабослышащими школьниками мы выдвигаем ряд концептуальных подходов к литературному образованию учащихся с нарушением слуха. Важнейшим среди них является положение о литературном образовании как едином процессе с 1-го по 12-й класс. При этом начальный этап литературного образования рассматривается в качестве базового, а не пропедевти-

ческого в процессе литературного развития слабослышащих учащихся. Именно в начальной школе формируются обеспечивающие читательскую и литературно-творческую деятельность мотивы, установки, умения.

При разработке концептуальных положений к литературному образованию младших слабослышащих школьников мы ориентируемся на литературные подходы в изучении художественного произведения, известные в истории литературоведения, так как методика литературы в специальной школе, безусловно, зависит от общих проблем литературоведения как научной формы знания о литературе. В истории литературоведения известны два таких подхода: исторический и теория текста. Они реализуются в современной методике литературного образования общеобразовательной школы. Большинство методистов стоят на позиции исторического подхода к изучению литературного произведения. Текст изучается с учетом прежде всего биографических знаний об авторе, а также сведений об исторической обстановке и условиях создания произведения. В последнее время на уроках литературы в общеобразовательной школе все больше внимания уделяется лингвистическому анализу текста, который является чуть ли не важнейшей частью общего литературного образования, что находит отражение и в содержании литературного образования младших школьников.

Мы придерживаемся мнения, что в методике литературного образования младших слабослышащих школьников существует потребность в *целостном подходе к анализу художественного произведения*.

Целостность изучения художественного произведения понимается нами как такая работа с текстом, результатом которой является формирование творческой деятельности слабослышащих читателей. Литературно-творческая деятельность учащихся определяется закономерностями процесса восприятия художественного произведения и процесса создания собственного высказывания. Содержание литературно-творческой де-

ятельности учащихся включает формирование умений: воспринимать изобразительно-выразительные средства языка литературного произведения; воссоздавать в воображении картины жизни, нарисованные писателем; передавать свои впечатления с помощью художественного слова; устанавливать причинно-следственные связи между событиями в произведении; целостно воспринимать образ-персонаж и давать ему элементарную характеристику; видеть авторскую позицию (отношение, оценку). Только тогда, когда слабослышащие ученики овладевают перечисленными умениями, литературное произведение для них становится событием духовной культуры читателя во всей целостности мысли, чувств, воли. Такой подход позволяет говорить о литературном развитии младшего слабослышащего школьника в процессе литературного образования, становлении его как читателя.

Реализация эстетического подхода предполагает погружение учащихся в мир произведений автора, создание атмосферы, в которой возможно формирование эмоций, литературных способностей. Эстетический подход проявляется в отборе произведений для чтения с учетом их эстетической ценности. Опыт исследовательской работы показывает, что расширение хрестоматийного материала за счет введения дополнительных произведений читаемых на уроках авторов дает положительные результаты. В связи с этим мы предлагаем пересмотреть структуру книг для чтения школы слабослышащих, апробировать книги с иной композицией. В пользу такого подхода говорят и исследования психологов: чтение нескольких рассказов одного автора последовательно, без разрывов дает возможность погрузиться в ткань литературного произведения, ощутить его эмоциональную тональность, приблизиться к пониманию авторской позиции, к интуитивному постижению хотя бы на уровне узнавания. Перечитывание одних и тех же со стороны содержания и формы произведений в классе, дома и снова в классе, чтобы показать, как школьники научились

читать текст, ничего не прибавляет в их литературном развитии.

Другим концептуальным положением является *системность изучения литературного произведения*, которая раскрывается системой литературоведческих знаний и литературно-творческих умений, получаемых в процессе обучения. Содержание знаний и умений определяет наполняемость всех элементов литературного образования (литературоведческих, речеведческих знаний, приемов анализа художественного текста, видов творческой деятельности учащихся). В настоящее время не до конца выработаны критерии оценки уровней литературного развития школьников. Круг знаний и умений младшего слабослышащего ученика, обозначенный в программе и используемый педагогами для оценки его читательской деятельности, «размыт». Важным представляется установление соответствия между изучаемым литературным материалом и необходимыми для его понимания читательскими умениями.

При определении *доступности в содержании литературного образования* мы исходим из цели обучения, потребностей, интересов учащихся, их возрастных и психических особенностей, а также жанрового и тематического разнообразия произведений.

*Преемственность и перспективность* в обучении требуют единого подхода к изучению литературы с 1-го по выпускной класс и учета своеобразия начального этапа обучения. Связующей нитью между начальным и последующим этапами литературного образования является формирование системы читательских умений. Специфика начального этапа проявляется в ориентации содержания и методов обучения на возрастные особенности слабослышащих и особенности восприятия ими художественных текстов на начальном этапе литературного образования.

В соответствии с положением преемственности и перспективности обучения осуществляется единый научный подход к анализу художественного произведения на разных этапах образования. На начальном этапе работа с художественным



текстом строится с учетом принципов, присущих педагогике общеобразовательной школы: целенаправленности; опоры на целостное, эмоциональное восприятие прочитанного; учета возрастных и индивидуальных особенностей восприятия; создания установки на анализ произведения; единства формы и содержания; новизны; избирательности; учета родовой и жанровой специфики произведения, его художественного своеобразия.

Специфика начального этапа литературного образования слабослышащих школьников заключается в том, что надо не только учить их чувствовать и понимать литературное произведение, но и совершенствовать навык чтения. Поэтому анализ произведения опирается на *навык чтения и вторичное прочтение текста, предшествующее его анализу*.

При разработке содержания литературного образования мы исходим из основных компонентов литературного образования, которыми являются:

когнитивный — совокупность некоторых понятий и терминов, отражающих научные знания в области литературоведения;

деятельностный — общие и специфические практические и интеллектуальные умения и навыки работы с текстом;

творческий — развитие творческих способностей детей;

коммуникативный — обучение культуре общения;

ценностный — формирование системы отношений к миру, другому человеку, к самому себе.

Определение нового содержания требует и переосмыслиния используемых методов обучения. Основным методом осуществления аналитической деятельности учащихся становится *целостное восприятие литературного текста*, продуктивной деятельности — *детское творчество*, а познавательная деятельность школьников направлена на *развитие речевых способностей и формирование системы читательских умений*.

Содержание системы читательских умений определяется закономерностями процесса восприятия художественного произведения и потребностью читателя в тех или иных умениях для осуществ-

ления полноценного общения с литературным произведением. Структура умения отражает структуру художественного текста. Целостный подход к анализу требует изучения отдельных элементов художественного текста в их отношении к целому, поэтому частные умения направлены на анализ языка, сюжета, композиции, системы образов в их взаимосвязи и способности к постижению художественной идеи. Наиболее актуальными для предлагаемой концепции литературного образования слабослышащих школьников являются следующие аналитические умения:

— воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении;

— воссоздавать в воображении картины жизни, нарисованные писателем;

— устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в произведении;

— целостно воспринимать образ-персонаж в художественном произведении;

— осваивать идею произведения;

— видеть авторскую позицию.

Реализация предлагаемых концептуальных положений литературного образования младших слабослышащих школьников будет способствовать углублению и расширению знаний о литературе, культуре, активному творческому постижению мира учащимися с нарушениями слуха.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.

<sup>2</sup> См.: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1998.

<sup>3</sup> См.: Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г. Литературное чтение для 2—4 классов четырехлетней начальной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Нач. кл. (1—4). М., 1996.

<sup>4</sup> См.: Романовская З.И. Чтение // Программы общеобразовательных учреждений. Нач. кл. (1—3) по системе Л.В. Занкова. М., 1996.

<sup>5</sup> См.: Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Чтение и начальное литературное образование // Программы общеобразовательных учреждений. Нач. кл. (1—4). М., 1996.

<sup>6</sup> См.: Воюшина М.П. Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы. СПб., 1996.

Поступила 25.11.03.

## АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЗАЙМСТВОВАННЫХ ЛЕКСЕМ ФИННО-УГОРСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**(на примере диалектных глаголов, функционирующих в русских говорах  
Окско-Волжско-Сурского региона)**

***М.М. Сывороткин, доцент кафедры стилистики и культуры речи  
МГУ им. Н.П. Огарева***

В статье впервые вводится в научный оборот ряд диалектных глаголов, функционирующих в русских говорах Окско-Волжско-Сурского региона, образованных на базе финно-угорских заимствований. Рассматриваются аспекты их адаптации и интеграции в русский язык, способы их использования в процессе обучения студентов-филологов.

The article introduces into the spectrum of linguistic research a number of dialectal verbs derived from Ugro-Finnish borrowings and functioning in Russian patois of Oka-Volga-Sura region. Aspects of their adaptation and integration into Russian as well as their use in training philology students are analysed.

В процессе обучения студентов-филологов первостепенное значение имеют лингвистические дисциплины. К их числу относится и русская диалектология, важнейшей составной частью которой считается диалектная лексика.

Студенты, получая теоретические сведения о диалектах, их роли и функции в современном языке, ежегодно выезжают на летнюю диалектологическую практику, в процессе которой собирают и фиксируют лексико-фразеологические диалектные единицы. Собранный в экспедициях материал после соответствующей лингвистической обработки передается в картотеки. Цель такой работы — создание региональных дифференциальных словарей.

На филологическом факультете МГУ им. Н.П. Огарева вышло уже 7 выпусков «Словаря русских говоров на территории Республики Мордовия». Они используются студентами в качестве учебных пособий при выполнении курсовых и дипломных работ, учеными для написания научных статей и диссертационных работ. Это первый аспект использования диалектных лексем в научном и учебном процессе. Второй связан с созданием в Санкт-Петербурге в Институте лингвистических исследований «Лексического атласа русских народных говоров», материал для которого собирается также по русским говорам Мордовии и Нижегородской области. Поэтому в образовательном процессе лексический раздел наиболее востребован.

Среди диалектизмов довольно часто встречаются такие, значение и происхождение которых вызывают много вопросов. В этой связи выработка определенных навыков установления этимологии слова и сферы его употребления становится весьма актуальной задачей.

Поскольку русские говоры исследуемого региона функционируют в постоянном контакте с финно-угорскими диалектами (в первую очередь, мордовскими), то знать процессы проникновения, последующей адаптации и интеграции в русские диалекты заимствований такого рода очень важно.

Цель данной статьи — на примере одной теоретической группы (диалектных глаголов) выявить и показать адаптационно-интеграционные аспекты заимствований финно-угорского происхождения в русские говоры исследуемой территории, проанализировать современное состояние таких лексем и сферу их использования в учебном процессе.

Рассмотрим некоторые из функционирующих в русских говорах Окско-Волжско-Сурского региона диалектных глаголов.

**Мородыть:** 1. «делать что-либо неумело, кое-как». Н-р: «Эх, плотник! Какой уш день саласки-ти мъродиш, фсё никак не зделаш». 2. «говорить вздор, пустомелить». Н-р: «Лёпнит ни к сёлу, ни к овину, ни к межэ — вот и мъродит»<sup>1</sup>. Отсутствие слова в этимологических словарях приводит к мысли о его региональном происхождении и употребле-

нии. Исключение составляет словарь В.И. Даля, где приводятся такие сведения: «**мородунка** „несколько видов куликов, весьма схожих с бекасами“»<sup>2</sup>. Вероятнее всего, слово попало в русские говоры из финно-угорских языков. В словаре Д.В. Цыганкина, М.В. Мосина находим: «эрз. **моро**, мокш. **мор**, **мора** „песня“. Отсюда **марамс**, **марамо**, **моро-ютко** „припев“». Ср. мар.: **муро** „песня“<sup>3</sup>. В словаре Х. Паасонена зафиксировано: «**moro** эрз. — **mor** мокш. „песня, пение“<sup>4</sup>. В современном мокшанском языке **мор/а-от** «песня»<sup>5</sup>. В современном эрзянском **моро-т** «1. песня; 2. стихотворение, стихи; а) запевала; б) затейник»<sup>6</sup>. В современном марийском **муро** «песня»<sup>7</sup>. По всей вероятности, от формы **морот** и образовался русский глагол **мородуть** (с изменением финно-угорского **-т-** в русское **-д-**) при помощи суффиксов **-и-** и **-ть**. Изменение семантики, видимо, шло следующим образом: «пение» → «плохое пение или неумение петь» → «пустословить», «плохо делать что-либо». В таком виде данный глагол и употребляется в исследуемых диалектах и зафиксирован в словаре.

**Исчáврить** «похудеть от болезни». Н-р: «Ой, доцкъ, ат балезни как ты ис-цавриль»<sup>8</sup>. В близких значениях в словаре В.И. Даля зафиксированы такие варианты: «**чáврый**, **чáвренный** „худой, хильный, блеклый“; **чáвереть**, **чáвреть** и **чáврить** „блекнуть, вянутъ, чахнуть, сохнуть“, а также „хилеть, хизнуть, загнить“»<sup>9</sup>. Возможно, родственные и такие слова, как **чавráк** «гравий» (олонецк.), **чáвруй** «отмелевый, некрутой берег моря» (арх.), **чóвруй** «гравий» (арх.), **чеврóй** «речной песок» (олонецк.). По мнению М. Фасмера, слово произошло от саамско-норвежского **cíevrra**, **cívvra** «гравий»<sup>10</sup>. Есть такие корни и в мордовских языках. Ср. у Х. Паасонена: «**сев** эрз. и **сэв'** мокш. „щепка, лучина“, а также **savər** мокш. „медленно, тихо“»<sup>11</sup>. В процессе адаптации финно-угорское **s-** (**c-**) дало русское **ч-**; **-и-**, **-е-**, **-э-** → **-а-**; **-v** → **-в**. Русская форма **исчáврить** образовалась от финно-угорской основы **cív** (**сев** — **сэв'**) → **чавр** → **исчáврить** при помощи префикса **ис-** и суффиксов **-и-**,

**-ть**. Семантически русский глагол **исчáврить** «похудеть от болезни» близок к исходным значениям «медленно высохнуть, стать как щепка или мелкий гравий».

В русских говорах Мордовии употребляются два словообразовательных варианта: **тюлюпáть** в значении «немного поесть», н-р: «Мы з браткъ тюлюпали недавнъ»; **тюляпнуть** «сказать глупость», н-р: «Ани пръ кароф гъварили, а я думъль пръ миня, ну и тюляпнуль, штъ вы сами-ть такиј. Смеху-ть быль»<sup>12</sup>. Как видно, семантически они далеки друг от друга. Поскольку лексемы зафиксированы в Рузаевском и Старошайговском районах Мордовии с коренным мокшанским населением, то заимствование могло произойти из мокшанского языка. В современном мокшанском: **«тюляй I** „сирота“; **тюляй II** бран. „обжора“; ср. **тюляпa** „простофиля“»<sup>13</sup>. Ср. в словаре Х. Паасонена: «**tul'aka** эрз. „поросенок“»<sup>14</sup>. В современном марийском языке есть слово **тулык** в том же значении «сирота»<sup>15</sup>. Видимо, от формы **тюляй** «обжора» образовался русский глагол **тюлюпáть** (с изменением **-я-** → **-ю-**, добавлением **-п-** в фонетических целях) при помощи суффиксов **-а-**, **-ть**, так как сохранилась связь по значению (ср. „обжора“ → „немного поесть“); от формы **тюляпa** образовался глагол **тюляпнуть** с помощью суффиксов **-и-**, **-у-**, **-ть**, поскольку «сказать глупость» может обычно «простофиля». Близкое по значению слово зафиксировано в словаре М. Фасмера: «**тюльпá** „дурак“ (арх.)»<sup>16</sup>.

**Турбáчить** «работать; тянуть». Н-р: «Днем турбачиш, а к вечиру сил нет. Пъложыш на плечи и турбачиш»<sup>17</sup>. По мнению Д.В. Цыганкина и М.В. Мосина, слово заимствовано из финно-угорских языков: «эрз. **турва**, мокш. **трева** „губа“». Финно-угорская языковая основа **turpa**. Ср. фин. **turpa**, мар. **тирвё**, **тырвы**, удм. **тырпы**, коми **тырп**»<sup>18</sup>. То же находим в словаре Х. Паасонена: «**turva** эрз. и **тэргва** мокш. „губа“, „край“, „берег“»<sup>19</sup>. В современном эрзянском языке **турва** «губа»<sup>20</sup>. Образован русский глагол от формы **turpa** (с изменением **-u-** → **-y-**, **-p-** → **-b-**) при помощи русских суффиксов **-и-**, **-ть**

(-ч- в фонетических целях). Так как в финно-угорских языках заимствованная основа не однозначна, то и в русских говорах она имеет несколько значений. Кроме уже приведенных словарь В.И. Даля дает такие толкования: «**тúрба (tóрба)** „морда, рыло конское, храп и губы“». **Турбáчить** „беспокоить, тревожить“ (пск., твр.), „обижать“ (костр.), „толмачить, толковать, беспокоиться, хлопотать“»<sup>21</sup>.

**Упáкать:** 1. «удавить». Н-р: «Хотел он миня упакъть». 2. «разбить». Н-р: «Гармонь-ть у миня есть, токъ я иё нь Миколу упакъль»<sup>22</sup>. В нижегородских говорах употребляется глагол **пáкать** «тяжело работать». Н-р: «Бывалъ-ть мы с утра до нъчи пакъли, а жили сё беднь»<sup>23</sup>. Слово известно и в других русских говорах. В.И. Даляр приводит такие сведения: «**упáкать** „угодить, приноровиться, попасть, примениться“ (пск., тверск.)»<sup>24</sup>. Толкование происхождения лексемы, которое приводит М. Фасмер, можно считать правомерным: «**úпаки, úпоги, úпаги** „грубые крестьянские сапоги“ (арх., новг., волог., костр.). Из фин. *upokas* „широкий башмак, сапог без голенища“»<sup>25</sup>. Скорее всего русские **úпаки** заимствованы из прибалтийско-финских языков, вероятнее, из карельского или вепсского. В русских говорах от финно-угорской основы образовались глаголы **пáкать** и **упáкать** (суффиксы -а-, -ть); начальное у- со временем стало восприниматься как префикс и утратилось. На русской почве у вновь образованных лексем развились новые значения.

**Чупáхтать** «делать что-либо». Н-р: «Ты чё тут чупахтъш? — Тесть мишу. — Давай чупахтый скарей, купацъ пайдем»<sup>26</sup>. Русское слово, видимо, образовано от финно-угорской языковой основы **чупа**. М. Фасмер приводит такие данные: «**чúпа** „грубиян, мужлан“ (волог., новг.), **чупáха** „неряха“, **чупáк** „валенок“ (волог.). Из фин. *supikas* „мужской башмак“»<sup>27</sup>. В.И. Даляр дает следующую информацию: «**чúпа, чупáха, чúпка, чупáшка** „чумичка, замарашка, грязнуха, неряха“ (волог.); **чупáха** „баба из-за р. Пьяны, неопрятная обруслая мордовка“ (ниж.); **чупáхтать, чупáхтаться**

„пачкаться в мокром“ (влад.)»<sup>28</sup>. Русские лексемы функционируют как существительные, образованные от **чупа** при помощи суффикса -х- (**чупа** → **чупáха**), и производные от них глаголы **чупáхтать, чупáхтаться** (суффиксы -т-, -а-, -ть) со всеми категориями русского языка.

Как видно из приведенных примеров, русские диалектные глаголы адаптируются в новых языковых условиях, сохраняя чужеродную заимствованную основу и проходя ряд необходимых процессов.

Во-первых, когда заимствованный звуковой комплекс подвергается определенной адаптации в русском языке, т.е. в новых условиях, чужие звуковые элементы либо заменяются близкими или адекватными звуками русского языка, либо в последнем появляются свои, но обязательные для каждого конкретного примера.

Во-вторых, от финно-угорских основ образуются новые лексемы по законам уже заимствующего языка с использованием его же словообразовательных компонентов.

В-третьих, такие новообразования претерпевают существенные изменения морфологического плана, пополняя класс русских глаголов с «полным набором» соответствующих категорий.

В-четвертых, существенными являются и семантические изменения в процессе адаптации, при которых вновь образованные лексемы, сохраняя связь по значению с языком-источником, расширяют свои семантические границы. Следует отметить, что все эти аспекты адаптации происходят одновременно, представляя собой сложное системное явление.

При изучении диалектной лексики с заимствованными финно-угорскими (и не только) корнями и основами следует обращать внимание студентов на три основные стадии интеграции заимствований в систему русского языка.

Первая стадия — установление языка — источника заимствования. Для этого необходимо широкое использование этимологических, двуязычных и других словарей, в которых могут содержаться сведения о происхождении той или иной лексемы.



Вторая стадия интеграции выявленных заимствований — определение процессов их адаптации в новой языковой среде, имея в виду фонетические, словообразовательные, морфологические и семантические аспекты.

Третья стадия интеграции — выявление особенностей функционирования вновь образованных лексем в каждом конкретном русском говоре, т.е. их вариативность, многозначность и т.п., что дает право считать такие языковые единицы полноценными и полноправными словами русского языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР. М-Н: Учеб. пособие по русской диалектологии. Саранск, 1986. С. 33.

<sup>2</sup> Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ: В 4 т. М., 1998. Т. 2. С. 908.

<sup>3</sup> Цыганкин Д.В., Мосин М.В. Этимологиянь вальс. Саранск, 1998. С. 109.

<sup>4</sup> Паасонен Х. Мордовский словарь: В 4 т. Хельсинки, 1990—1996. Т. 2. 1992. С. 1284.

<sup>5</sup> Мокшанско-русский словарь: 41 000 слов / НИИЯЛИЭ при Правительстве РМ; Под ред. Б.А. Серебренникова, А.П. Феоктистова, О.Е. Полякова. М., 1998. С. 389.

<sup>6</sup> Эрзянско-русский словарь: Ок. 27 000 слов / НИИЯЛИЭ при Правительстве РМ; Под ред. Б.А. Серебренникова, Б.А. Бузаковой, М.В. Мосина. М., 1993. С. 391.

<sup>7</sup> Русско-мариийский словарь: Ок. 35 000 слов. М., 1966. С. 493.

<sup>8</sup> Картотека «Словаря русских говоров на территории Республики Мордовия» (Мордовский государственный университет, кафедра русского языка).

<sup>9</sup> Даль В.И. Указ. соч. Т. 4. С. 1279.

<sup>10</sup> Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1964—1973. Т. 4. 1973. С. 309.

<sup>11</sup> Паасонен Х. Указ. соч. Т. 1. 1990. С. 244; Т. 4. 1996. С. 1960.

<sup>12</sup> Картотека «Словаря русских говоров...».

<sup>13</sup> Мокшанско-русский словарь. С. 760.

<sup>14</sup> Паасонен Х. Указ. соч. Т. 4. С. 2348.

<sup>15</sup> Русско-мариийский словарь. С. 692.

<sup>16</sup> Фасмер М. Указ. соч. Т. 4. С. 136.

<sup>17</sup> Картотека «Словаря русских говоров...».

<sup>18</sup> Цыганкин Д.В., Мосин М.В. Указ. соч. С. 190.

<sup>19</sup> Паасонен Х. Указ. соч. Т. 4. С. 2354.

<sup>20</sup> Эрзянско-русский словарь. С. 683.

<sup>21</sup> Даль В.И. Указ. соч. Т. 4. С. 872.

<sup>22</sup> Картотека «Словаря русских говоров...».

<sup>23</sup> Картотека русских говоров Нижегородской области Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара (кафедра русского языка).

<sup>24</sup> Даль В.И. Указ. соч. Т. 4. С. 1034.

<sup>25</sup> Фасмер М. Указ. соч. Т. 4. С. 163.

<sup>26</sup> Картотека «Словаря русских говоров...».

<sup>27</sup> Фасмер М. Указ. соч. Т. 4. С. 384.

<sup>28</sup> Даль В.И. Указ. соч. Т. 4. С. 1378.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

арх. — архангельское; бран. — бранное;  
влад. — владимирское; волог. — вологодское;  
костр. — костромское; мар. — марийское;  
мокш. — мокшанско; н-р — например; ниж. —  
нижегородское; новг. — новгородское; оло-  
нецк. — олонецкое; пск. — псковское; ср. — срав-  
ните; твр., тверск. — тверское; удм. — удмуртское;  
фин. — финское; эрз. — эрзянское.

Поступила 27.01.04.

## РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

### ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

26 ноября 2003 г. на факультете довузовской подготовки и среднего профессионального образования МГУ им. Н.П. Огарева была проведена республиканская научно-практическая конференция «Деятельность структур довузовского образования в период проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена». В ней приняли участие представители Министерства образования Республики Мордовия, преподаватели и сотрудники Мордовского госуниверситета и педагогического института, а также Саранского кооперативного института Московского университета потребительской кооперации, начальники районных отделов образования, директора и завучи средних школ и средних специальных учебных заведений.

С докладами и сообщениями выступили ученые вузов и учителя школ. Их выступления касались вопросов нормативного и организационно-технического обеспечения эксперимента по введению единого государственного экзамена; организации учебно-методической работы со старшеклассниками и абитуриентами в условиях проведения эксперимента по ЕГЭ. Особое внимание было удалено проблеме участия структур довузовского образования в подготовке старшеклассников к успешной сдаче ЕГЭ.

Конференцию открыл и вел проректор МГУ им. Н.П. Огарева Н.Д. Куликов. В своем вступительном слове он отметил актуальность обозначенной проблемы. Дело в том, что современный этап развития общества ставит перед системой высшего образования задачу формирования и подготовки специалистов высокой квалификации, которые обладали бы не только навыками практической деятельности, но и широким мировоззрением. В связи с нарастающим объемом информации, усложнением социально-экономических, политических и других условий жизни в целом и, как следствие, возрас-

танием требований к специалисту эту задачу следует решать как можно раньше, начиная с довузовской подготовки абитуриентов. Однако довузовская подготовка — это не только ступень к получению высшего образования, но и важнейший этап в жизни молодого человека на пути к приобретению профессии. Неудовлетворенность выбранной специальностью, неудача на вступительных испытаниях, отчисление из вуза приводят к материальным затратам и моральным издержкам, сопровождаются потерей у молодежи интереса к образованию и дальнейшему совершенствованию себя как личности, что связано с низкой социально-экономической отдачей всей системы высшего образования. Поэтому в современных условиях, когда требования к специалистам возросли, цели довузовской подготовки изменились, а ее формы существенно расширились, задачи последней заключаются не только в подготовке школьников к поступлению, но и в их адаптации к обучению в вузе и профессиональной ориентации.

С основным докладом на конференции выступил декан факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования университета М.И. Ломшин. В частности, он отметил, что с введением эксперимента по ЕГЭ и модернизацией высшего профессионального образования проблема подготовки к вступительным испытаниям стала не столь актуальной, но резко возросла потребность в выявлении у абитуриентов способностей и качеств, необходимых для успешной учебы в вузе, а в дальнейшем — для профессиональной деятельности. Поэтому в современных концепциях реформирования системы образования особое значение придается довузовской подготовке, которая должна обеспечивать преемственность общего среднего и высшего образования, способствовать фундаментальности и целостности



образования учащихся, решать задачи профессионально-ориентированной подготовки будущего специалиста в соответствии с профилем вуза и избранной специальностью. Система довузовской подготовки в современных социально-экономических условиях должна стать органической частью всей системы образования, нулевым курсом подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием.

Докладчик подчеркнул, что в последние годы в университете значительно расширились организационные формы довузовского образования. К ним относятся подготовительные курсы, школы углубленного изучения общеобразовательных предметов, специализированные профильные классы. Организован факультет довузовской подготовки. При университете начали функционировать республиканская многопрофильная академическая гимназия и городской естественно-технический лицей. Все это способствовало формированию позитивной тенденции в плане увеличения контингента довузовского образования. В последние годы на факультете ежегодно проходят подготовку свыше полутора тысяч человек. Более 70 % из них по итогам вступительных испытаний становятся студентами университета. Несмотря на разнообразие существующих форм довузовской подготовки абитуриентов в университете, по мнению выступающего, в настоящее время возникла объективная необходимость их дополнения и совершенствования в рамках единой системы. Эти процессы в предстоящие годы должны быть неразрывно связаны с созданием гибких образовательных структур, формирующихся вокруг университета, включающих в себя систему местных общеобразовательных и профессиональных учебных заведений с различными уровнями и ступенями обучения.

Начальник отдела аттестации и лицензирования государственной аккредитации Министерства образования Республики Мордовия Р.П. Вакорина выступила с докладом о влиянии результатов федерального эксперимента по введению ЕГЭ на процессы развития инновацион-

ной деятельности общеобразовательных учреждений. Она отметила, что эксперимент по введению ЕГЭ для выпускников школ и поступающих в высшие учебные заведения открывает новую страницу в развитии отечественной системы образования и педагогической науки. Его особое место и значение обусловлены тем, что он представляет собой первую в истории нашей страны масштабную попытку не директивным, а экспериментальным путем определить целесообразность осуществления комплекса нововведений в деятельности образовательных учреждений и органов управления ими. Разумеется, что коль скоро это эксперимент, то его успех отнюдь не гарантирован. Но даже неудача локального эксперимента позволяет предотвратить куда более значительные глобальные общественные издержки, которые влечет за собой пусть даже и вполне успешная, но осуществлявшаяся привычным путем реформа.

Чтобы эксперимент по введению единого государственного экзамена в республике соответствовал этим и другим, принятым в современной науке критериям и требованиям, отметила Р.П. Вакорина, понадобилось провести значительную подготовительную работу — исследовательскую, организационную и педагогическую. В конечном счете всех тех, кто сегодня спорит о ЕГЭ, объединяет огромная заинтересованность в улучшении качества обучения, воспитания и профессиональной подготовки подрастающего поколения на благо общества, государства и каждого гражданина России.

Е.В. Громов, начальник отдела образования Большегнатовского района, в своем выступлении остановился на особенностях организации довузовской подготовки школьников в сельской местности. Выступающий констатировал тот факт, что выпускники сельских и городских школ резко дифференцируются по объему знаний, сформированности необходимых навыков и умений, уровню общего развития. В сельской местности школа, как правило, является единственным образовательным учреждением по месту жительства учащихся. В отличие от города на селе существует привязан-

ность ученика к конкретной школе, в связи с тем что других образовательных учреждений просто нет. Отсутствие в социальной инфраструктуре сельских районов учреждений дополнительного образования, имеющих цель либо компенсировать недостатки школьного образования, либо расширить образовательные возможности среды, лишает сельского ученика возможностей дополнительного развития. Все это свидетельствует о профессиональных трудностях и ограниченных возможностях учителя и ставит учащихся в позицию зависимого социокультурного развития.

Директор республиканской много-профильной академической гимназии при университете А.П. Галанов, заместитель директора по учебно-воспитательной работе естественно-технического лицея № 43 Т.Н. Назаркина, заместитель директора по учебно-воспитательной работе гимназии № 12 А.И. Никишанина и методист факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования университета Е.Л. Жукова в своих выступлениях подчеркнули важность и необходимость довузовской подготовки школьников в условиях проведения эксперимента по ЕГЭ. Дело в том, что система образования в настоящее время обогатилась новыми образовательными учреждениями — гимназиями, лицеями, колледжами, в которых обучение ведется по отличающимся программам. Существенные различия в уровне знаний выпускников лицеев и колледжей, сельских и городских школ, вечерников и производственников ставят их в неравные условия при поступлении в вуз. Особенно заметно это стало теперь, когда вместо вступительных испытаний стали использоваться результаты центра-

лизованного тестирования и единого государственного экзамена. Выступающие отметили, что контроль остаточных знаний у выпускников различных общеобразовательных учреждений, их коррекцию и обновление, обобщение и систематизацию лучше всего осуществлять в довузовских формах подготовки школьников. Новая тенденция развития системы непрерывного образования состоит в том, чтобы готовить абитуриентов не только к поступлению в вуз, но и к вузовским условиям обучения на всех предшествующих ступенях образования: в средних школах, лицеях, колледжах и особенно на подготовительных курсах и отделениях.

С заключительным словом выступил профессор М.И. Ломшин. Он проанализировал те предложения, которые были высказаны на конференции, и подвел итог дискуссии. По мнению участников конференции в целях более эффективной работы вузов со школьниками необходимо создание республиканского центра диагностики и тестирования школьников, подготовительного отделения для рабочей молодежи, региональных научно-образовательных центров в районах республики, профильных и специализированных классов на базе городских и сельских школ, академии юных менеджеров, развертывание других форм и программ подготовки школьников, учитывающих особенности приема на соответствующие факультеты и специальности. Только при тесном сотрудничестве школы и вуза можно решить основную задачу качественной подготовки школьников к поступлению и обучению в вузе, а в конечном счете подготовить высококлассного специалиста, который найдет свое место на рынке труда.

**М.И. ЛОМШИН,**  
доктор педагогических наук,  
профессор



## ЭСТЕТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Рецензия на книгу: Саранцев Г.И. Эстетическая мотивация в обучении математике / ПО РАО, Мордов. пед. ин-т. — Саранск, 2003. — 136 с.**

Одной из основных функций образования является развитие у становящегося человека эстетического отношения к окружающему миру, ибо развитие у будущих граждан эстетических чувств и способностей, формирование эстетических ценностей в век господства массовой культуры, безвкусицы, вульгаризации человеческих отношений приобретают жизненно важное значение для общества. Эстетическое воспитание — это воспитание способности наслаждаться красотой жизни во всем ее многообразии, потребности в творческой деятельности, стремления к гармоническому развитию своих способностей.

Традиционно эстетика связывается с искусством. Но красота присуща и науке, в частности математике. Только смысл и значение красоты здесь иные. В науке эстетично преодоление сложности, сведение ее к простоте. Прекрасно логическое построение истины, когда оно исходит из вдохновенного усмоктения последней. Любой предмет, преподавание которого осуществляется в средней или высшей школе, позволяет развивать у обучающихся восприимчивость к эстетическим явлениям, формам выражения и изложения материала. Важно раскрыть красоту этих явлений и сделать их привлекательными для молодых людей. Однако эстетическое обладает и иной значимостью: из истории науки известно, что открытие изящных и простых законов вызывало многочисленные попытки их теоретического объяснения. Таким образом, эстетическое выступало мотивом проведения научно-теоретического анализа.

Вполне естественным и закономерным является вопрос: можно ли, и если да, то как использовать эстетические мотивы в образовательном процессе? Поиску ответа на этот вопрос посвящена вышедшая в 2003 г. монография Г.И. Саранцева «Эстетическая мотивация в обучении математике», в которой раскрывается роль эстетических моментов и акцентов содержания математического образования в качестве мотивацион-

ного фактора. По мнению автора, поскольку математическая деятельность ученых пронизана стремлением к творчеству по законам красоты, постольку эстетические мотивы должны занимать значительное место в обучении математике. Однако последнее возможно только в том случае, если определены содержание понятия красоты математического объекта и выявлены эстетические потенциалы процессов формирования математических понятий и изучения теорем. Недостаточная четкость формулировок понятий, используемых в разрабатываемых методистами моделях красоты, «размытость» описания характеристики взаимодействия объектов не позволяют применять результаты имеющихся исследований по проблеме эстетического воспитания в процессе обучения математике.

Г.И. Саранцев предпринял попытку исследовать два взаимосвязанных аспекта проблемы эстетики в обучении математике: 1) влияние эстетических мотивов на обучение школьников математике; 2) формирование эстетического вкуса учащихся в процессе изучения ими математики. Это обстоятельство определили структуру работы, состоящей из двух глав. В первой главе «Красота в обучении математике» обосновывается построенная автором модель красоты математического объекта, описываются уровни сформированности эстетической привлекательности, раскрывается роль эстетических мотивов в решении задач и обучении школьников логическим рассуждениям. Во второй главе «Формирование эстетического вкуса в процессе обучения математике» представлены некоторые аспекты воспитания у учащихся эстетического вкуса в процессе знакомства с математическими понятиями и изучения теорем. Отдельный параграф посвящен эстетике в процессе решения задач и раскрытию понятия «красивая задача» в математике.

С целью выявить характеристики красоты математического объекта в первой главе Г.И. Саранцев предпринимает критически-конструктивный анализ

трактовок категории красоты в философской и психологической литературе, рассуждений крупнейших математиков прошлого и современности об этом феномене, что позволяет ему выделить признаки, составляющие содержание рассматриваемого понятия:

- соответствие математического объекта его стандартному образу;
- порядок, логическая строгость;
- простота;
- универсальность использования этого объекта в различных разделах математики;
- оригинальность, неожиданность.

Простота, по мнению автора, воплощается в немногочисленности и общности исходных гипотез, наиболее прямом и естественном ходе их обоснования, а неожиданность выражается, например, в контрасте между очевидностью и естественностью формулировок и трудностью их доказательства. Основной формой порядка является симметрия в широком смысле. Думается, что Г.И. Саранцеву удалось построить такое понятие красоты математического объекта, которое может найти применение в методике обучения математике, отражая не только специфику красоты объектов математики, но и статистические и динамические моменты в формировании представлений о ней.

Автором представлены несколько уровней эстетического восприятия математического объекта: 1) уровень восприятия, основанный на совпадении предъявляемых объектов с их образами, сформированными у школьников; 2) уровень восприятия, обусловленный тем, что предъявляемый объект не полностью соответствует своему образу, однако его «доведение» до образа как бы подсказываетя структурой этого объекта (достроить фигуру, дополнить часть до целого и т.д.); 3) уровень, на котором восприятие объекта смешается на его внутреннюю структуру.

В результате исследования построенной модели и анализа методической литературы по проблеме эстетического воспитания учащихся в процессе обучения математике Г.И. Саранцевым сделаны следующие выводы:

- 1) в качестве источников эстетической привлекательности математических

объектов (понятия, теоремы, задачи, способа рассуждения) выступают категория порядка, проявляющаяся в гармонии отдельных частей, их симметрии, в логической строгости, и категория простоты, раскрывающаяся в неожиданности, обусловленной контрастом между трудностью проблемы и простотой методов и средств ее решения;

2) необходимым условием эффективного раскрытия эстетического потенциала математики является включение учащихся в творческую деятельность.

Г.И. Саранцев показывает эволюцию эстетических мотивов: начиная с соответствия математического объекта его обобщенному образу, сложившемуся в сознании ученика, и заканчивая ассоциацией красоты с неожиданностью, оригинальностью, строгим обоснованием, поиском различных приложений.

В параграфах, посвященных описанию и обоснованию влияния красоты на обучение математике, раскрываются отдельные аспекты использования эстетической мотивации при организации творческой деятельности учащихся в процессе решения задач, обучения их логическим рассуждениям. Автор широко демонстрирует приемы использования эстетических мотивов. Приведем пример одного из них.

После того как у учащихся при восприятии рисунка к геометрической задаче создалось впечатление его эстетической незавершенности, учитель стимулирует появление у них желания достроить конфигурацию до конца, придав ей симметричность. Эстетическое впечатление от задачи усиливается неожиданностью получения в процессе ее решения численного результата, который из условия не просматривался. Здесь же автор демонстрирует использование эвристик, с помощью которых внимание учащихся заостряется на распространенных стандартах геометрических конфигураций, аналогии, обобщения, конкретизации, способствующих созданию у учащихся обобщенного образа заданной ситуации.

В обучении математике значительное место занимает формирование у учащихся способности логически рассуждать, аргументировать выдвигаемые тезисы. Поэтому именно на данный аспект дея-



тельности учителя ложится основная нагрузка в формировании осознания учащимися красоты логико-математических рассуждений. В соответствии с построенной моделью красоты Г.И. Саранцев раскрывает возможности формирования у учащихся вышеупомянутой способности. Привлекательность логики математических выводов для школьников, указывает автор, обусловлена соответствием способов рассуждения стандартам речевых конструкций, сформированных психикой ученика в процессе его наблюдений за собой и общения с другими людьми. Обучение учащихся доказательству должно быть направлено на формирование у них обобщенного стандарта рассуждений с привлечением различных приемов: эстетичных для учащихся геометрических конфигураций, визуализации изучаемых закономерностей и т.д. Необходимое условие: учащиеся должны понимать смысл доказываемых утверждений, суть выполняемых логических шагов, направленность поиска способа решения задачи.

Вторая глава монографии посвящена воспитанию у обучаемых чувства прекрасного на основе реализации эстетического потенциала процессов формирования математических понятий и изучения теорем. Исходя из наличия в этих процессах ряда этапов: мотивации изучения понятия (теоремы), формулировки определения понятия (теоремы), применения понятия (теоремы) и др., беря за основу представленную в первой главе концепцию красоты, Г.И. Саранцев рассматривает эстетическую составляющую реализации каждого этапа. При этом им указывается на необходимость учета специфики (уровня) эстетической привлекательности математических объектов для соответствующей возрастной категории учащихся. Так, для младших школьников характерен созерцательный уровень эстетической привлекательности математических объектов, поэтому предпочтение отдается тем из них, у которых эстетические свойства выражены во внешнем чувственном облике,

например красивому графику, формуле и т.д. С переходом учащихся в старшую возрастную категорию для них эстетически привлекательными становятся изящные доказательства и выводы формул. Именно эти аспекты математической деятельности учащихся выдвигаются на первый план при организации учебного процесса.

Понятие красоты — это абстрактное понятие, над попыткой построения которого бились многие поколения философов, психологов, искусствоведов. Естественно, при его разработке в такой науке, как методика обучения математике, не исключены недочеты. Есть они и в монографии Г.И. Саранцева. Например, сомнительным представляется утверждение автора о том, что при наблюдении ученика за собой или за другими людьми у него складываются обобщенный образ стандарта логических рассуждений и, соответственно, понимание красоты логических рассуждений. Во всяком случае, далеко не для каждого ученика сказанное автором справедливо. Хотелось бы увидеть более четко представленной трактовку автором эстетического вкуса, формируемого у учащихся. Правда, ее отсутствие компенсируется большим числом примеров, используемых для конкретизации и иллюстрации теоретических положений. Кроме того, с помощью примеров автор делает более ясной специфику признаков, составляющих содержание понятия красоты математического объекта.

В целом можно утверждать, что выход в свет монографии Г.И. Саранцева является значительным событием для всей педагогической науки, а не только для методики обучения математике, поскольку теоретическая концепция красоты и эстетической мотивации в обучении носит эвристический характер и может быть использована для исследований в других отраслях педагогической науки. Кроме того, ее теоретические положения могут найти широкое применение в методике и практике преподавания математики.

**Л.М. НАУМОВА**, кандидат педагогических наук, доцент,  
**В.А. ПИСАЧКИН**, доктор социологических наук, профессор

## CONTENTS

### **Education: the Federal Aspect**

A New Impulse for Progress of Science and Education .....	3
Modernization of Education Continues .....	3

### **International Experience in Integration of Education**

<b>N.I. Melnikova.</b> Academic Capitalism in Global Education (Information and Communication Aspects) .....	6
--	---

<b>V.M. Danilchenko.</b> Development of Education in Russia in Global Context.....	11
--	----

### **Integration of Regional Education Systems**

<b>M.H. Salakhov, V.Yu. Mikhailov, V.M. Gostev.</b> A Resource Centre as a Basis of Formation and Development of an Educational Okrug (Circuit) of a Classical University .....	18
---	----

<b>G.I. Bolshakova.</b> A Multi-level Regional Complex as a New Form of Vocational Education (as Practiced in Rostov Oblast) .....	26
--	----

### **Modernization of Education**

<b>V.M. Panfilova, M.A. Panfilov.</b> Pedagogic Modelling in University Education ..	32
--	----

<b>N.V. Sadovnikov.</b> Fundamentalization as a Phenomenon of Present-Day Education.....	37
--	----

### **Monitoring Education**

<b>E.I. Sakharchuk.</b> Monitoring of Quality of Education in a Pedagogical University: Practices .....	43
---	----

<b>T.I. Evmenova.</b> Methodology of Investigating Individualization of Education ....	49
--	----

<b>O.F. Shikhova.</b> On the Structure of Diagnostical Educational Standard .....	57
---	----

<b>M.E. Ryabova.</b> Quality of Teacher Training in a Region .....	59
--	----

### **A Point of View**

<b>R.A. Latypov.</b> Internationalization of a Provincial University .....	66
--	----

### **Academic Integration**

<b>M.A. Povalyaeva.</b> Higher Education Integration.....	75
---	----

<b>A.F. Polyakov, P.A. Levchayev.</b> «Management of Financial Resources» as a Part of Curriculum in Economic Education .....	77
---	----

<b>B.L. Svistunov.</b> Course «Modern Natural Science» for Students of Social and Economic Specialities: Practices .....	84
--	----



<b>L.N. Orlova.</b> A Course on Methods of Teaching Biology in the Process of Training Teachers .....	87
---	----

### **Continuous Education**

<b>G.A. Fedotova.</b> Qualification Improvement as a Way of Raising Creative Potential of a Teacher in Rural Areas .....	94
--	----

<b>V.V. Kolga.</b> Aerospace School in the Integrated Education System for Training Aerospace Specialists .....	98
---	----

### **Information Technologies in Education**

<b>L.L. Kainina.</b> «Information Space» of a Territorial System of Education Management .....	103
--	-----

### **Philosophy of Education**

<b>T.V. Kulikova.</b> «Uselessness» vs Necessity of Philosophical Education .....	106
---	-----

<b>A.A. Sychev.</b> Laughter in Cognition.....	111
--	-----

<b>Yu.F. Kozhurin.</b> Civilizational Dimention of Russian History and Reductionism in Teaching.....	117
--	-----

### **History of Education**

<b>L.A. Efimov.</b> School Reform of 1958 and Language Policy in Introducing Compulsary Education in Chuvashia .....	125
--	-----

### **Psychology of Education**

<b>L.M. Kostina.</b> On the Concept of Integrational Play Therapy .....	131
---	-----

<b>N.R. Akopyan.</b> Formation of Ethnic and Marginal Identification .....	136
--	-----

<b>E.R.Rakhmanov, S.V.Ryakina.</b> A Psychological Aspect of Continuity from Primary through Secondary School.....	141
--	-----

<b>L.I. Glasunova.</b> Music as a Means of Psychological and Emotional Therapy of Pedagogues.....	143
---	-----

### **Education and Social Studies**

<b>F.A. Ildarkhanova.</b> Family as a Subject of Sociological Research in the Republic of Tatarstan .....	149
---	-----

### **Education and Culture**

<b>P.F. Potapov.</b> The Press and Tendencies in National School Development in Volga Region Republics .....	155
--	-----



<b>U.K. Vorobyev, A.N. Zlobin.</b> Translation against the Background of Russian Culture of the 18 <sup>th</sup> Century..... <b>Mathematical Education</b>	160
<b>G.A. Sokolova.</b> Integrational Trends in Mathematical Education..... <b>L.S. Kapkaeva.</b> A Systemic Approach to Integration of Algebraic and Geometric Methods .....	165 169
<b>A.T. Lyalkina.</b> Activites Approach to Teaching Mathematics Implementing Computer and Internet Technologies .....	176
<b>Philological Education</b>	
<b>E.A. Nikolaeva.</b> Restoring Integrity of Russian Literary Area (On Pedagogical Value of Feminine Literature) .....	183
<b>O.A. Krasilnikova.</b> Primary Literary Education of Pupils with Defective Hearing .....	189
<b>M.M. Syvorotkin.</b> Adaptation and Integration of Borrowed Lexemes of Finno-Ugric Origin .....	195
<b>Reviews, References, Information</b>	
A Unified State Examination and Quality of Education .....	199
Aesthetic Aspects of the Process of Education..... 	202



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвузу 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 предполагается 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 диске 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: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: condor@rrr.moris.ru, inted@emails.ru

<http://edumag.mrsu.ru>